Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)

MULTICULTURAL REPRESENTATIONS.

Literature and Discourse as Forms of Dialogue

LANGUAGE AND DISCOURSE

Arhipelag XXI Press

MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
ISBN: 978-606-8624-16-7

Section: Language and Discourse

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546
Email: iulian.boldea@gmail.com

Published by:
"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2016
Tîrgu Mureş, România
Email: tehnoredactare.cci@gmail.com

Contents

REPRESENTATIONS OF THE FIRE IN ROMANIAN PHYTONYMY

Radu Drăgulescu

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu 8

SPECIFICITY OF PAIR/GROUP WORK IN TEACHING ENGLISH TO THE MULTICULTURAL CLASSROOM

Yolanda Mirela Catelly

Assoc. Prof., Politehnica University of Bucharest 20

REMARKS ON THE FEMININE ANTHROPONYMS USED BY GEORGE COŞBUC IN HIS POETICAL WORKS

Radu Drăgulescu

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu 28

LE CHAMPS SÉMANTIQUE DU MOT JAUNE

Adela-Marinela Stancu

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova 36

TABOO EUPHEMISMS VS. REGULAR EUPHEMISMS

Oxana Chira

Assoc. Prof., PhD, "Alecu Russo" University of Bălți, Moldova 41

PRAGMATIC ELEMENTS IN HUNGARIAN RADIO TEXTS

Reka Suba

Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Tîrgu Mureș..... 46

INTERCULTURAL COMMUNICATION DURING THE ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES. A CASE STUDY: MAY DAY - A MULTICULTURAL PERSPECTIVE

Silvia Krieb Stoian

Assoc. Prof., PhD and Diana Rânciog, Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 51

SPECIFIC FEATURES OF THE GLOBAL COMPARISON IN PROVERBS

Maria Rodica Mihulecea

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu 57

LE ROLE DES ADVERBIAUX TEMPORELS DEPUIS ET TOUT À COUP DANS LA COHERENCE TEXTUELLE

Diana Costea

Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 63

ADAM AND EVE - PROLEGOMENA AT THE MYTH OF THE PRIMORDIAL PAIR "NEW REALISM" (LIVIU REBREANU)

Doina Butiurca

Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Tîrgu Mureș 69

RECEPTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF AUTHENTICITY

Florentina Alexandru

Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" Christian University of Bucharest 77

ALLOCUTIVE ADDRESS FORMULAE IN THE PICARESQUE NOVEL „LE BACHELIER DE SALAMANQUE" BY RENÉ LESAGE. A STUDY ON THE FIRST TRANSLATION INTO ROMANIAN (THE 18TH CENTURY)

Mirela Aioane

Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași 91

WHAT TO FOCUS ON WHEN GIVING FEEDBACK

Carmen Antonaru

Assist. Prof., PhD, "Transilvania" University of Brașov 99

TERMINOLOGY AND PHRASEOLOGY. MEDICAL DOMAIN

Simona Nicoleta Staicu

Assist. Prof., PhD, "Victor Babeș" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara 107

STYLISTIC AND PRAGMATIC VALUES OF PHRASEOLOGICAL SYNONIMS IN ROMANIAN LITERATURE

Ana Maria Birtalan

Assist. Prof., PhD, Ecological University of Bucharest 114

CHALLENGES UPON TRANSLATING CULTURE-CARRIER LITERARY WORKS. CASE STUDY – TRANSLATING BUBICO, BY I.L. CARAGIALE

Bianca-Oana Han

Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș 119

ESP DEVELOPMENTS: STAGES AND CORE CONCEPTS

Simina Badea

Assist. Prof., PhD, University of Craiova 124

PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING GASTRONOMIC TERMS

Cristina Radu-Golea

Assist. Prof., PhD, University of Craiova 130

THEATRICAL TEXT TRANSLATION. FROM TEXT TO PERFORMANCE

Diana Magdalena Nechit

Assist. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu 138

MORPHOSYNTACTIC FEATURES OF PRESENT TURISTIC DISCOURSE IN ROMANIAN AND FRENCH

Elena Dumitrașcu

Assist. Prof., PhD, ”Ovidius” University of Craiova 145

THE FAITH OF THE TH-SOUNDS IN ENGLISH

Giulia Suciu

Assist. Prof., PhD, University of Oradea 152

MEANINGS OF THE LATIN MANUS AND ITS COMPOUNDS

Mădălina Strechie

Senior Lecturer, University of Craiova 157

HOMONYMY, FORMS OF RECEIVING IT BY FOREIGNS SPEAKERS

Cristina-Eugenia Burtea-Cioroianu

Assist. Prof., PhD, University of Craiova 165

THE JUDICIAL ACT AS AN ACT OF SPEECH

Alina Gioroceanu

Assist. Prof., PhD, University of Craiova 170

FOOD JOKES – A FORM AND CONTENT ANALYSIS

Anca Tomoioagă

Assist. Prof., PhD, ”Emanuel” University of Oradea 175

SOCIO-CULTURAL PRINCIPLES AND THEORIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Violeta Negrea

Prof., PhD, Academy of Economic Studies, Bucharest 182

THE POWER OF LANGUAGE IN POLITICAL DISCOURSE

Andreea Peterlican

Assist. Prof., PhD, ”Dimitrie Cantemir” University of Tîrgu Mureș 188

RELATING IMAGES AND DISCOURSE

Lavinia Hulea

Assist. Prof., PhD, University of Petroșani 195

PARTICULARITIES OF DENTAL TERMINOLOGY. TRANSLATION ISSUES AND SOLUTIONS: CASE STUDY

Alina Buzarna-Tihenea (Gălbează)

Assist. Prof., PhD, ”Ovidius” University of Constanța 201

SPEECH ACTS USED IN A STUDY BOOK OF TEACHING AND LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Cristina Ana Măluțan

Assist., PhD, Technical University of Cluj-Napoca 210

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN FOREIGN STUDENTS ATTENDING MEDICAL SCHOOLS IN ROMANIA

Anca Ursa

Assist., PhD and Nora Mărcean, Assist. Prof., PhD, ”Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 218

COLOURS USED IN IDIOMATIC EXPRESSIONS

Cristina Gabriela Marin

Assist., PhD, University of Craiova..... 226

DIFFICULTIES IN TRANSLATING PASSIVE CONSTRUCTIONS IN NAVAL ARCHITECTURE DISCOURSE

Anca Trișcă Ionescu

PhD Student, ”Dunărea de Jos” University of Galați..... 231

TRADUIRE, ENTRE LANGUE ET CULTURE

Ana-Claudia Ivanov

PhD Student, ”Ștefan cel Mare” University of Suceava 238

PROPER NAMES IN FOREIGN FAIRY-TALES IN TRANSLATION. A LEXICAL-GRAMMATICAL, PSYCHO AND SOCIOLINGUISTICS APPROACH

Veronica Oneț

PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare North University Center..... 245

THE CATEGORIES OF THE EPITHET IN THE POETRY OF AL. PHILIPPIDE

Gabriela Crăciun (Buican)

PhD Student, University of Pitești 258

PLURILINGUISTIC DIDACTIC APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Laura Pitariu

PhD Student, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 265

SOME CONSTRAINTS ON THE DISTRIBUTION OF BARE NOMINALS IN ROMANIAN

Maria Poponeț

PhD Student, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca..... 274

STRUCTURAL PATTERNS OF THE VERB'S ARGUMENT IN MODERN ROMANCE LANGUAGES: 'TO WONDER' IN ROMANIAN, FRENCH AND SPANISH. THE FIRST ARGUMENT: THE SUBJECT

Dana-Luminița Teleoacă (Dobre)

PhD, Scientific researcher III, "Al. Rosetti" Institute of Linguistics of the Romanian Academy, Bucharest 282

INTERCULTURAL AWARENESS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena Savu

Politehnica University of Bucharest 294

SOME OBSERVATIONS REGARDING THE APPROACH OF NON-FINITE VERBAL FORMS IN ROMANIAN HANDBOOKS

Alina-Paula Neamțu

Assoc. Prof., PhD, University of Oradea 303

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

REPRESENTATIONS OF THE FIRE IN ROMANIAN PHYTONYMY

Radu Drăgulescu

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: Our paper demonstrates the Latin origins of the Romanian language and Latin originated terms spread through the botanical terminology, a phenomenon which, as considered by E. Coşeriu is not enough highlighted (given that the individual speaker became creator of language / poetry whenever he named a flower. We identify and analyze the phytonyms composed using the Latin originated term "foc" (fire) and its corespondences ans their implications in the respective language structures. The conclusion of our work is that once known, botanical lexicon of a specific region is not only a thesaurus but also a document of the resident population and places of the past. Botanical popular terminology has primarily a practical value, designating, distinguishing and categorizing elements of the plant kingdom within the given natural reign, but also has a high theoretical significance, especially for linguists, both by the ethimons to which they send back and by the metaphorical meanings the phytonims mostly have.

Keywords: romanian phytonyms, conotation, denotation, latinity, etnobothany, focus

Analiza noastră pornește de la colaborarea cu Constantin Drăgulescu, în vederea realizării *Dicționarului explicativ al fitonimelor românești*[1], care completează substanțial *Dicționarul* lui Al. Borza[2], ce cuprinde, pe lângă câteva mii de nume de plante maghiare, săsești, germane, franțuzești, engleze, rusești, ucraineene, sârbești, bulgărești, turcești, și 10.906 nume românești de plante pentru 2.095 specii. Prin publicarea *Dicționarului explicativ al fitonimelor românești* și a *Dicționarului de fitonime românești*[3], Constantin Drăgulescu a ridicat numărul numelor românești de plante cunoscute la 21.839 fitonime cunoscute până în prezent, fitonime care aparțin unui număr de 3.227 specii de plante indigene și exotice, spontane și cultivate. La acestea se adaugă 3.070 nume de soiuri și 612 termeni care desemnează de părți (organe) de plante. Astfel, fitonimia românească însumează, deocamdată, peste douăzeci și șase de mii de termeni.

Focul joacă un rol esențial în toate mitologiile și religiile lumii, inclusiv în creștinism, unde Hristos este pus în relație directă cu acest element fundamental, dar, are mai multe implicații în același timp, pornind de la sabia de foc a Arhanghelui Mihail și până la Lucifer și flăcările Iadului.

Cele mai multe aspecte simbolice ale focului sunt cuprinse în doctrina hindusă[4] unde cunoaște ipostaze fundamentale. *Agni* (focul casnic, obișnuit), *Indra* (trăsnetul) și *Surya* (soarele) sunt focurile lumilor terestră, intermediară și cerească, existând și alte două focuri, cel al penetrării sau absorbției (*Vaishvanara*) și cel distrugător (o latură a lui *Agni*). Focul corespunde Sudului, roșului, verii, inimii, reprezentând pasiunile, în special dragostea și

[1] Constantin Drăgulescu, *Dicționarul explicativ al fitonimelor românești,* Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga" din Sibiu, 2010.
[2] Al. Borza, *Dicționar etnobotanic*, București, Editura Academiei R.S.R., 1968.
[3] Constantin Drăgulescu, *Dicționar de fitonime românești,* Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga" din Sibiu, 2014.
[4] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 404.

mânia, dar și spiritul sau cunoașterea intuitivă[5]. Focul reprezintă inclusiv sufletele rătăcitoare, dar și Spiritul divin, Brahma. În Veda, Agni reprezintă sacralitatea focului și este descris prin epifanii înflăcărate (plete de foc, obraz de aur etc), fiind totodată veșnic tânăr, pentru că renaște cu fiecare foc nou[6]. El este stăpân al casei, calitate în care alungă beznele, duhurile rele și apără de boli și vrăji. De aceea relațiile oamenilor cu el sunt mai strânse decât cu ceilalți zei[7]. Pe de altă parte, el este cel care a străbătut Apele Primordiale și le-a fecundat, relevând o concepție cosmologică arhaică: crearea lumii prin unirea elementului arzător cu principiul acvatic[8].

Druizii aprindeau, de Bealtaine (*foc strălucitor*), focuri mari, pentru a marca începutul verii. În *De Bello Gallico,* Cezar[9] pomenește și el de practici ale galilor care implicau focul, practici ce sunt interpretate astăzi drept sărbătorirea paștelui păgân.

În numeroase cazuri, focul are un rol purificator și restaurator, fie că ne gândim la Eroii Gemeni, fie că ne gândim la Pasărea Phoenix. De multe ori, purificarea prin foc este pusă în relație cu purificarea prin apă aspect evidențiat de alternarea Potopului cu Seceta.

Pentru azteci[10] focul are proprietatea de a transforma apa terestră în apă celestă, apa impură în apă divină, reprezentând astfel o sursă a regenerării periodice.

În numeroase tradiții focul reprezintă un mesager dinspre lumea viilor către lumea morților.

De asemenea, are o evidentă simbolistică sexuală, în special legată de modul inițial de obținere a focului, prin frecare. Ideea este prezentată în detaliu de Mircea Eliade, care evidențiază și caracterul ambivalent al focului: divin sau demonic (atunci când, în mod magic, ia naștere în organul genital al vrăjitoarelor)[11]. Tot Eliade[12] ne informează că cea mai veche atestare a utilizării focului datează de la Ciu Ku-tien (~ 600.000).

În viziunea lui G. Bachelard[13], prima ipoteză științifică despre producerea focului ar fi amorul. Focul ar fi fiul omului. G. Durand[14] distinge două „constelații psihice" în funcție de modul de obșinere a focului: prin frecare sau prin percuție, caz în care se află în relație directă cu fulgerul și săgeata și este purificator și iluminator, adică prelungirea prin ardere a luminii (aici putând fi incluse și soarele, focurile de elevație și de sublimare, riturile de incinerare etc). Focul a devenit un simbol al unor zeități sau a început să fie reprezentat de unele entități divine începând cu hinduismul și religiile iraniene și până la Hristos. Dumnezeu i se înfățișează lui Moise sub forma unui tufiș în flăcări, iar imaginile biblice în care purificarea lumii se va face prin foc sunt elocvente. Pseudo-Dionise Areopagitul[15] explica simbolistica teologică a focului: „Teologia, după cum se poate constata, situează alegoriile privind focul mai presus de toate celelalte. Ai să remarci negreșit că nu ne reprezintă doar **roți în flăcări**, ci și animale arzând și oameni cuprinși de foc; ea închipuie în jurul esențelor cerești mormane de jăratic aprins și fluvii rostogolind flăcări cu un zgomot asurzitor. Ea afirmă pe deasupra că tronurile sunt arzătoare și invocă etimologia cuvântului **serafim** pentru a declara că inteligențele acestea superioare sunt incandescente și pentru a le atribui însușirile și atributele

[5] *Ibidem*, p. 404.
[6] Mircea Eliade, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, vol I, Chișinău, Editura Universitas, 1994, p. 218.
[7] *Ibidem*, p. 218.
[8] *Ibidem*, p. 219.
[9] *Apud ibidem*, p. 405.
[10] *Ibidem*, p. 406.
[11] *Ibidem*, p. 406.
[12] Mircea Eliade, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, vol I, Chișinău, Editura Universitas, 1994, p. 2.
[13] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 406.
[14] *Ibidem*, p. 406.
[15] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 407.

focului. În genere, fie că este vorba de partea superioară sau de cea inferioară a ierarhiei, preferințele sale merg spre alegoriile având ca temă focul. Mi se pare că într-adevăr imaginea focului revelează cel mai bine modul în care inteligențele cerești i se conformează lui Dumnezeu. Din această cauză, sființii teologi descriu adesea sub formă incandescentă această Esență supraesențială ce scapă oricărei figurări și constituie forma care oferă numeroase imagini vizibile a ceea ce poate fi numit proprietatea tearhică".

Focul are, evident și o latură negativă, distrugătoare, dar care contribuie la simbolul de regenerator, de purificator, asemeni celui al apei. Spre deosebire de aceasta, care ajută la purificarea dorinței până la forma ei sublimă, bunătatea, focul este un purificator al spiritului sau spiritualizant, oscilând pe axa subconțient-supraconștient.

În concepția tradițională românească, focul se aprinde, se încinge, se ațâță, arde, e iute, e viu sau mort[16], cu pară, cu flacără, cu vâlvătaie, înăbușit, mocnit, bate, dogorește, bobotește, vâjie, se stinge. Termenul apare înca din *Codicele Voronețean*[17] : „Puțin focu câte luclure arde!", *Cazania* lui Varlaam[18]: „Focurile, vârtejele, spânzurătorile... și alte fealurimi de munci.", *Psaltirea în versuri*[19]: „Cumu-i argintul lămurit cu focul, `Ț sânt sfinte cuvinte curate".

De asemenea, sunt evidente legăturie directe dintre foc și ciclul naturii, reliefate elocvent în tradițiile focului lui Sumedru, când, în noaptea dintre 25-26 octombrie sunt aprinse focuri mari pe dealuri, pe de o parte pentru a asigura recolte bogate în fructe, pe de altă parte pentru a celebra simbolic moartea și renaștere zeului (reprezentat de un copac pus pe foc).

Termenul foc provine din lat. focus, -um, care în latina clasică semnifica „vatră" (cămin, locuință și totodată microcosmos), iar în cea populară „foc"[20]. Vatra este sufletul casei, ocrotitorul ei (a se vedea mai sus reprezentările lui Agni), constituind o împletire firească, indisolubilă între foc și pământ. Vechimea lui este evidențiată și de numărul mare al proverbelor, zicătorilor și expresiilor în componența cărăra intră: a da cu mâna în foc, a băga mâna în foc, a sta ca pe foc, a pune pe cineva pe foc, a lua foc cu mâna altuia, a se arunca în foc pentru cineva, a pune paie pe foc, nu iese fum fără foc, a turna gaz pe foc, foc la inimă, a fi in foc, a lua focul în gură, a lua foc cu gura, a mânca foc, a se face foc și pară, focul dragostei, focul dansului, de foc, a strânge cu foc, a plânge cu foc etc. De asemenea, în limba română, constituie un superlativ absolut de superioritate: scump foc, harnic foc, frumoasă foc, de mama focului. Alte ori este un substitut al unui nume ce se preferă a nu fi rostit: ce, focului, nu înțelegi?, cum focului să nu plâng?, nu știu ce focul să-i mai fac.

O sursă bogată de material lingvistic (atât la nivel denotativ cât și conotativ) în privința reprezentărilor focului în tradiția românească, îl constituie fitonimia.

Între fitonimele româneşti am identificat un număr de 56 care sunt create cu ajutorul termenului *foc* și cu corespondente ale acestuia (jar, jărtic, flacără, pară, vâlvătaie, pârjol, opaiț, candelă etc). Nu am analizat fitonimele ce fac referire la soare și fulger, acestea constiuind obiectul unei alte lucrări. Nu am analizat separat variante fonetice și lexicale ale termenilor din structura fitonimului (de ex. a*rsenic, arsinea, arsinele, arsinic, arsenică, arsânică, arşenică, arşinic(ă), arsânic* decât dacă denumesc specii diferite de plante, întrucât sunt variabile dialectale și nu constituie obiectul acestei lucrări, dar am individualizat

[16] La români focul viu și cel mort sunt cele obținute prin frecare (a se vedea DLR, Tomul VI (Litera F-I/Î), p.150), dar focul viu desemnează și afecțiuea dermatologică numite zona zoster, brânca, erizipelul.
[17] 123/10 apud DLR, Tomul VI (Litera F-I/Î), p.149.
[18] 213, apud DLR, Tomul VI (Litera F-I/Î), p.149.
[19] 38, apud DLR, Tomul VI (Litera F-I/Î), p.149.
[20] DLR, Tomul VI (Litera F-I/Î), p.151.

schimbările în cazul variantelor care diferențiază speciile botanice (*semenic, siminic, siminoc, simioc*) și care țin în mod direct de denotație, dar și de conotație, diversele forme evidențiind grade diferite de afectivitate și expresivitate.

Dintre fitonimele analizate, douăzeci și opt sunt concentrate într-un termen unic: *arsenic (și variantele), arzoaie, aţâţătoare, candelă, flacără, flăcărele, flămânzică, flox, focșor, focușor, focie, jar, oieșea, opaiț(ă), opaliță, opățel, otrățel(e), parpian, pălălie, pârleac, piretru, pirule, pojar, pur, semenic, siminic, simioc, solovârviță.*

Cincisprezece se compun din doi termeni, dintre care două sunt formate prin hipotaxă, dintr-un substantiv în nominativ și un adjectiv calificativ: *siminic-sălbatic, siminoc-pitic,* iar unsprezece sunt construite prin hipotaxă, dintr-un substantiv în nominativ+substantiv în genitiv: *crinul-focului, culoarea-focului, floarea-focului, floarea-jarului, floarea-luminei, focul-drăguței, opaițul-pădurii, opaițul-Rodnei, para-focului, ruja-focului, vineța-focului.*

Două sunt construite prin parataxă, din două substantive în nominativ, cel de-al doilea reprezentând o caracteristică: *măr-foc, prune-vârvoare.*

Din trei termeni se compun șase fitonime, formate prin hipotaxă, dintr-un substantiv în nominativ + prepoziție simplă + substantiv în acuzativ: *buruiene-de-spurcat, focăriță-de-munte, iască-de-scăpărat, siminic-de-câmp, siminoc-de-gălbinare, tufă-de-foc.*

Patru fitonime sunt compuse din patru cuvinte: un substantiv în nominativ + prepoziție simplă + substantiv în acuzativ+adjectiv calificativ: *ai-de-floare-roșie, buruiană-de-foc-ghiu, floare-de-foc-viu, iarbă-de-foc-viu.*

În privința posibilității studierii semantice a nomenclaturilor, Simina Terian consideră că „textemele realizează adeseori o reorganizare a opozițiilor echipolente din lexicul primar sub forma unor opoziții graduale și/sau privative”.[21]

Chiar dacă, la origine, multe dintre aceste configuraţii semantice au reprezentat metafore insolite, ele şi-au pierdut, prin „repetare”, orice valoare „poetică”, devenind astfel expresii convenţionale[22].

Am adoptat ortografia propusă de DOOM2, conform căruia se scriu cu cratimă substantivele compuse cu unitate semantică și gramaticală mai mică decât a celor scrise într-un cuvânt, eventual, cu articulare și flexiune și la primul element, având structura substantiv + prepoziție + substantiv, substantiv + substantiv în nominativ, substantiv (articulat) + substantiv în genitiv. De asemenea, DOOM2 prevede generalizarea scrierii cu cratimă a compuselor nesudate care denumesc specii distincte de plante[23]:

Ai-de-floare-roşie (*Adonis aestivalis* sau *Adonis flammea*): planta nu are nimic comun cu aiul sau usturoiul şi de aceea credem că fitonimul derivă din rad. *ai- „a arde, a lumina”, cu semantică asemănătoare coresp. rom. ruja focului, culoarea focului şi germ. Feuerröschen (*Adonis flammea*). Asemenea lui C. Drăgulescu, nu excludem binecunoscuta etimologie din lat. al(l)ium “usturoi”, din rad. i-e. *ālo-, *ālu- „plantă cu rădăcina îngroşată” (cf. şi macedorom. ali, alie, aliu, meglenorom. al'ŭ, alb. aj) dar nu este de neglijat nici i.-e. *āi- „a arde, a lumina” din care gr. aitho „eu ard”, lit. aitrùs „pişcător, arzând în gură”, rom. ait „usturoiat, pişcător”.

Arsenic, arsinea, arsinele, arsinic *(Lychnis calcedonica),* ***arsenică*** *(Lychnis calcedonica, Phlox paniculata),* ***arsânică*** (*Lychnis calcedonica, Phlox paniculata*), ***arşenică*** *(Phlox*

[21] Simina-Maria Terian, *Textemele românești. O abordare din perspectiva lingvisticii integrale*, Iași, Institutul European, 2015; a se vedea și „Premise pentru o poetică a textemelor”, in: *EITM5*, Târgu Mureș http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part41.pdf.
[22] Simina Terian, „Premise pentru o poetică a textemelor”, in *EITM5*, Târgu Mureș http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part41.pdf.
[23] DOOM2, p LXX-LXXIII.

paniculata); ***arşinic(ă), arsânic, arsânic-de-grădină, urşinic*** *(Lychnis calcedonica)*: cf. rad. i.-e.*arg'- "a lumina, alb" (din care şi trac. *arzas „alb", oronimul rom. Arjana în Mţii Cernei), redând culoarea roşie a florilor ca şi alte nume ale primei plante, focşor, para focului, scânteioară ş.a. Poate tot din rad. i.-e.*arg'- avem rom. arzoi, arzoaie „aprins, înfocat", arzos „focos, arzător", arşiţă "căldură mare" (cf. şi lat. arsura "arsură"). Precizăm că soiurile cu flori roşii ale speciei ornamentale *Phlox paniculata* se numesc ***arsenică*** şi ***ursărele,*** germ. Flammenblume, magh. lángvirág „floarea-flacără" (cf. şi cu numele ştiinţific *Phlox* gr. < phlox „flacără"). La fel *Dianthus barbatus* (tot cu flori roşii) poartă și numele ***ursinică, ursuele, ursărele*** (şi germ. Brennende Liebe „iubire înflăcărată"), fără a putea fi raportate la termenii arsenic şi respectiv urs.

Arzoaie *(Dictamnus albus*): numele poate proveni prin conversiune gramaticală de la verbul a arde (< lat. ardere) sau din rad. i.-e. *arg'- „alb, a lumina" din care şi termenii arzoi, arzoaie „aprins, înfocat", arzos „focos, arzător" (a se vedea arsenic). Planta are flori alburii, strălucitoare şi conţine uleiuri eterice care în zilele toride se autoaprind, fenomn care a genert și numele floarea focului, floarea luminei.

Aţâţătoare (*Anacampseros sp.*): denumirea ştiinţifică se traduce „plantă care readuce iubirea" (gr. anacamptein "a (se) întoarce; a restabili" gr. éros "iubire"). Ar avea, așadar, efect afrodisiac, aţâţător (a aţâţa „a îviora focul; a întărâta" din lat. *attitiare < lat. titio „tăciune, jar"). Există şi *Sedum anacampseros,* denumire care ar putea explica faptul că, pe alocuri, sătenii români folosesc specii de *Sedum* la ritualuri şi vrăji de dragoste.

Buruiană-de-foc-ghiu (*Hypericum perforatum*): remediu contra eczemelor numite în popor foc viu, foc ghiu (< lat. focus şi lat vivus); posibil din rad. i.-e. *bher- "a creşte, a se umfla, a se ridica" v.ind. bhūrih "abundent, mult, tare", ţig. burr „buruiană". Din română există scr., bg. burjan, rus. burian, magh. burján „buruiană".

Buruiene-de-spurcat (*Chrysosplenium alternifolium, Isopyrum thalictroides*): au fost leacuri contra eczemelor, impetigo/spurcat (a se vedea buruiana spurcului); unii traduc denumirea ştiinţifică *Isopyrum* „asemenea focului" (planta conţine alcaloidul iritant izopirona) şi pe principiul „similia similibus curentur" s-a folosit contra eczemelor (homeopatie populară).

Candelă (*Aquilegia vulgaris*), ***candeluţă,*** *(Aquilegia vulgaris, Silene alba)*: şi sârbii au pentru speciile de *Aquilegia* fitonimul kandiljca, kandilka. Rom. candelă „lampă cu ulei" provine din lat. candela, eventual prin mijlocire slavă, cf. sl. kanŭdilo „candelă, lampă" (cf. bg., sb. kandila), ngr. kándila. Există şi engl. candle „lumânare", macedorom. căndilă, istrorom. candel, alb. kadil'e, tc. şi bg. kandil, it. candela. La acestea amintim teonimele trace Candaon, Candaules (din rad. i.-e. *kand "a lumina"). Primul teonim, scris şi Kandaois, era zeul războiului la crestonii traci din Mygdonia, numele fiind foarte asemănător cu Skanda (Karttikeya), zeul vedic al războiului (poate în legătură şi cu rom. scandal, „tărăboi", fr. scandalle, mgr. skándalon). Presupunem că atât subst. rom. candelă cât şi fitonimele de mai sus au la origine rad. *kand "a lumina" (speciile de mai sus numindu-se şi focuşor şi respectiv opaiţă). Şi pentru *Impatiens balsamina* s-a consemnat numele ***candeluţe,*** etimologie populară în loc de caneluţe.

Crinul-focului (*Hemerocallis fulva*), considerat a proveni din sl. crinŭ, dar există şi nume ştiinţific *Crinum* (> fr., engl. crinum) care are la origine gr. krinon „crin". Cei mai mulţi crini sunt numiţi după culoarea petalelor (alb, albastru, galben, mărmurit, pestriţ, roşu, vărgaţi, vânăt, culoarea focului. Crinul focului este un calc după germ. Feuerlilie.

Culoarea-focului *(Adonis flammea)*: planta are flori de culoarea focului.

Flacără (*Clivia miniata, Hemerocallis fulva, Phlox paniculata*) < cf. lat. *flaccula < facula, gr. phlox „flacără"), redând culoarea florilor.

Flăcărele (*Centaurea phrygia*) se numeşte aşa din cauza florilor sale ca nişte limbi de foc.

Flămânzică (*Draba spp., Erophila verna*) cf. flămând (< lat. famelicus „flămând"), cf. şi cu germ. Hungerblume. Plantele cresc pe soluri sărace ori chiar pe stânci şi sunt foarte firave, plăpânde. Există şi credinţa populară că în primăvara în care sunt multe flămânzele (*Erophila verna*) va fi foamete (recolte slabe de cereale). *Draba lasiocarpa* creşte pe stânci. Posibil ca fitonimele să fie etimologii populare după o temă *flam- cu semantica „a arde" (din care dacorom. flamă, macedorom. fleamă, lat. flamma, gr. phlomos „flacără") ca şi numele ştiinţific (gr. drabe "arzător, pişcător").

Floare-de-foc-viu (*Hypericum perforatum*): prin foc viu poporul înţelege eczema, brânca, erizipelul, zona zoster; a se vedea buruiană de foc ghiu.

Floarea-focului (*Dictamnus albus*) a se vedea arzoaie.

Floarea-jarului (*Dianthus carthusianorum*): inflorescenţa plantei este roşie ca jarul (< sl. žarŭ)

Floarea-luminei (*Dictamnus albus*) a se vedea arzoaie.

Flox, flux (*Phlox paniculata*): din numele ştiinţific (gr. phlox „flacără", aluzie la culoarea florilor unor varietăţi) din care şi fr. phlox, engl. phlox, germ. Phlox ş.a.).

Focăriţă-de-munte (*Hieracium aurantiacum*): planta creşte la munte şi are inflorescenţe de culoarea focului;

Focşor (*Anagallis arvensis, Gladiolus gandavensis, Lychnis calcedonica*), a se vedea focuşor.

Focul-drăguţei (*Lychnis calcedonica*), Fitonimul focul drăguţei poate şi o adaptare după corespondentul german brennende Liebe „dragoste aprinsă" (drăguţă < drag < sl. dragŭ).

Focuşor (*Aquilegia vulgaris, Ceratodon purpureus, Gladiolus gandavensis, Vaccaria pyramidata*): plantele au flori roşii (cele ornamentale au şi soiuri cu flori roşii), ca focul, la propriu şi la figurat. Muşchiul *Ceratodon purpureus* are culoare roşietică dar şi creşte pe foste vetre de foc.

Focie (*Fuchsia coccinea*) s-au suprapus, probabil, termenii foc (culoarea florilor) şi fucsie.

Iarbă-de-foc-viu (*Campanula glomerata*): s-a întrebuinţat contra erizipelului şi eczemelor numite popular foc viu; a se vedea buruiana de foc ghiu.

Iască-de-scăpărat *(Fomes fomentarius, Phellinus ignarius)* < a scăpăra cu etimologie necunoscută după DLR, autohton după I.I. Russu[24], trama uscată a ciupercilor punându-se pe amnar pentru a se aprinde la lovirea cu cremenea (semnatica din sfera focului se regăseşte şi în numele lor ştiinţifice: lat. fomes „material pentrru aprins, combustibil", lat. ignarius „de aprins").

Jar (*Chaenomeles japonica*), de la culoarea florilor, roşie-aprinsă ca jarul (cf. sl. žarŭ, rad. i.-e. *g' ŭer-, *g' ŭerə- „a arde, a fi fierbinte"; M. Vinereanu consideră subst. rom. jar de origine traco-dacă). Germanii îi spun Feuerbusch „tufa de foc". Nu este exclus ca fitonimul românesc jar să fi apărut sub influenţa corespondentului german Scharlochquitte „gutui roşu-aprins".

Măr-foc: fitonimul măr pare a proveni din lat. *melus < lat. malus, gr. melon, málon, dar ar putea fi prelatin cf. alb. mollë.

Muşchi-de-foc *(Funaria hygrometrica)*, apare în locurile unde au avut loc incendii recente.

Oieşea, oieşié *(Urtica urens)*, ***oişea*** *(Urtica dioica, Urtica urens)*, ***oieţie*** (*Urtica urens*), ultimul fitonim pare a fi o transcriere greşită a lui oieşié. A. Avram[25] presupune că

[24] I. I. Russu, *Etnogeneza românilor*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.
[25] A. Avram, *Contribuţii etimologice*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 1997.

numele ar deriva din fitonimul voieş(t)niţă (*Mentha longifolia*), dar nu sunt asemănări între plantele în cauză. Fiind vorba despre specii de urzici, trebuie găsită o semantică din sfera „a ustura, a arde". Am putea presupune că oieşea este o etimologie populară după *ojejea din verbul a ojiji „a arde, a lua foc" (< sb. ožeči, ožežem), ojic, ojig „jărăgai; mâncărime, arsură esofagiană" (< scr. ožig „flacără", ožeg „cicatrice de arsură", scr. užeg, rus. ožog „arsură"; de comparat şi cu v.ind. jigharti „a arde"). Sârbo-croaţii spun urzicii şi žara, cu sensul „planta care arde ca jarul", iar germanii Feuernessel „urzică-foc", Brennessel „urzică arzătoare, care arde".

Opaiţ(ă) (*Melandrium album* actualmente *Silene alba, Melandrium rubrum* actualmente *Silene dioica, Silene heuffelii*), ***opaiţă albă*** (*Melandrium album* actualmente *Silene alba*), a se vedea opățel.

Opaiţă-roşie (*Melandrium rubrum* actualmente *Silene dioica*), a se vedea opățel.

Opaiţul-pădurii *(Silene heuffelii),* a se vedea opățel.

Opaiţul-Rodnei *(Lychnis nivalis),* a se vedea opățel.

Opaliţăl, opaliţel (*Melandrium album* actualmente *Silene alba*), a se vedea opățel.

Opăţel (*Lychnis calcedonica, Lychnis coronaria, Lychnis flos-cuculi, Melandrium rubrum* actualmente *Silene dioica*): florile au formă de opaiţ "lampă", cf. sl. opajecĭ, cf. şi rom. văpaie, văpaiţă şi alb. vapë "flacără, arşiţă"; după M. Vinereanu termen prelatin, caracteristică evidenţiată şi de gr. lychnos „lampă" din care numele ştiinţific *Lychnis*. Fitonimele compuse redau culoarea florilor, ecologia şi răspândirea (*Lychnis nivalis* creşte numai în Munţii Rodnei).

Otrăţel(e) *(Aldrovanda vesiculosa, Asperugo procumbens, Borago officinalis, Ceratophyllum demersum, Cynoglossum officinale, Onosma arenarium, Utricularia vulgaris). Anchusa, Cynoglossum, Onosma, Borago, Asperugo, Ceratophyllum* sunt aspru păroase ori înţepătoare şi terestre (cu excepţia speciei *Ceratophyllum demersum*). C. Drăgulescu presupune că numele lor româneşti derivă dintr-o temă *ostr-/*astr-, cu semnificația „spin", cf. v.ind. ashtra, av. astra „spin, ghimpe, ţep", lit. astrus, ostru „ascuţit, vârf" ori sunt împrumutate din slavă, date fiind pol. ostrozielle, ostreń, rus. ostriţa *(Asperugo procumbens, Cynoglossum).* Maghiarii au fitonime foarte asemănătoare: atratzel la 1578, atracel la 1583, aratzél şi mezei arratzel, poate în loc de atracél, atlacér (*Cynoglossum officinale*), atraczel fű la 1590, atraczél (*Borago officinalis*), atlacér, atracé, atracél, atraczél (*Anchusa officinalis*), tövisses atratzél, vad-atratzél (*Echium vulgare*), festö atratzél (*Alkanna tinctoria*), atracél (*Utricularia vulgaris*), atracéllapu (*Ajuga reptans*), atracél la 1525 (*Tanacetum vulgare*), probabil, împrumutate de la români sau slavi. Dacii numeau planta *Cynoglossum officinale* usazila cu presupusul înţeles „planta arsurilor"[26]. Nu excludem ca în partea iniţală a fitonimului atraţel (*Cynoglossum officinale*) să fie lat. ater „negru, întunecat" (probabil tot din i-e. *at(e)r- "foc", cu înţelesul iniţial „ars"), căci în ruseşte planta se numeşte cernokoren. De altfel, majoritatea speciilor enumerate sunt de culoare verde-închis sau au flori închise la culoare. Pentru speciile *Anchusa officinalis, Borago officinalis,, Cynoglossum officinale, Onosma arenarium,* cu flori ca nişte urcioraşe sau mameloane, comparaţia cu lat. utricellus este şi ea potrivită. Din confuzia baranţă (*Onosma arenaria*) cu garanţă (*Rubia tinctorum*) ultimei specii i s-a atribuit fitonimul ***otrăţel***.

Para-focului (*Dianthus chinensis, Lychnis calcedonica*): aluzie la florile de un roşu aprins ale plantelor. Substantivul pară „flacără" pare că derivă din verbul a păli, a pălăi „a arde" <

[26] C. Drăgulescu, R. Drăgulescu, *Contribuții la cunoaștera limbii geto-dacilor. Denumirile dacice de plante*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga" din Sibiu, 2000.

sl. paliti, din care şi subst. pălălaie „foc mare” cf. şi ceh. pala „flacără” ori din sl. para „fum, abur”. C. Drăgulescu are convingerea că se poate face legătura cu macedorom. piră „flacără” < gr. pyros „foc”, trecerea la forma pară făcându-se sub influenţa subst. pară (fructul părului), para focului fiind un pleonasm. M. Vinereanu consideră subst. pară de origine traco-dacă.

Parpian, părpian, perpian (*Antennaria dioica, Filago spp.)*: de comparat cu magh. parlagi gyopár şi papirvirág, germ. Papierblume (*Antennaria dioica*). Eventual, ar putea avea înţelesul corespondentelor semenic, siminoc, adică să conţină termenul pară „flacără” (a se vedea para focului) ori tema părp/pârp/perp- din verbul a părpăli/pârpăli/perpeli „a frige, a pârli” cf. şi bg. pripalja, scr. pripaliti. O eventuală origine în substantivul pârpor „arşiţă; foc de paie; plăpând, care nu rezistă la frig; cenuşă udă” ar da fitonimelor atât semnificaţia „plante de locuri pârlite de soare” ori „plante uscate care ard ca paiele” sau „plante cenuşii” (a se vedea şi pârpor, parpalac). Forma părpian sugerează o evoluţie din subst. păr, planta fiind păroasă şi numită de maghiari szőrös fű „iarbă păroasă”.

Pălălie (specie neidentificată): ar putea fi o plantă înaltă, caz în care trimitem la subst. pălălie „femeie foarte înaltă”, pălălău „înalt şi subţire” sau o plantă roşie ori cu flori ca focul, situaţie în care semantica o apropie de verbul a pălălăi „a arde cu flacără mare; a flutura”, a pălăi, a pălălăi „a fâlfâi, a flutura; a tremura” (a se vedea şi păleină). În cazul în care planta creşte în locuri umede fitonimul s-ar poate raporta la rad. i.-e. *pel-, *pleu- „a curge; a (se) vărsa; umed” şi *peled „umed, apătos”, lat. palus, paludis, lit. palios, trac. *pala „mlaştină”, gr. pelós, dor. pálos „noroi”. Poate aceeaşi origine au magh. palka (*Cyperus*), pol. pałka (*Typha*) care desemnează specii palustre şi acvatice.

Pârleac (*Nardus stricta*): fitonimul ar trebui să aibă semantica din sfera „păr” ori „înţepător” fiindcă planta are frunze rigide, motiv pentru care mai este numită şi ţăpoşică. Cel mai probabil are aceeaşi origine cu subst. pârlac „resturi de păr, oase, dintr-o oaie mâncată”, respectiv pârlă „oaie cu lâna pe jumătate încreţită”. Dat fiind faptul că planta formează pajişti întinse ce au (mai ales spre sfârşitul verii) o culoare palidă, gălbuie, nu excludem posibilitatea ca fitonimul să derive din aceeaşi temă cu adj. pârlit „ars; ofilit”, subst. pârlitură „arsură, loc ars de foc” < vb. a pârli cf. bg. părlja, sb. prljiti. Sau fitonimul pârleac este în legătură cu subst. rom. pârlo(a)g(ă), meglenorom. părloagă, scr. parlog, slov. prêlog, magh. parlag „ţarină/ogor (nelucrat)”, cf. sl. prĕlogu „schimb” cu subînţelesul rotaţie de culturi; după M. Vinereanu termenul pârloagă este traco-illiric. Existând şi corespondentul părul dracului, trimitem şi la subst. pârlea(c) „diavol”, planta fiind o pacoste în pajişti.

Piretru (*Chrysanthemum alpinum, Chrysanthemum parthenium* actualmente *Tanacetum parthenium*) : din vechiul nume ştiinţific *Pyrethrum parthenium* < gr. pýrethron, numele unei specii cu rădăcina cu gust arzător, din gr. pyr, pýretós „foc”, resp. germ. Pyrethrum, fr. pyrèthre.

Pirule *(Euphorbia lathyrus)*: din fructele plantei se extrăgea un ulei lampant şi de aceea credem că fitonimul ar putea îngloba tema pir- „foc”, cf. gr. pyr, pyrós „foc”. Sau avem în acest nume popular o variantă a subst. pilule „hap, pastile”, cf. magh. pirula „pilulă”, fiindcă, pe alocuri, din latexul sau seminţele zdrobite ale unor specii de *Euphorbia,* inclusiv *Euphorbia lathyrus*, amestecate cu făină, se făceau hapuri contra constipaţiei şi hepatitei. Fiindcă planta are şi numele boabe de greaţă/de venin, este posibil ca pirule să însemne „grăunţe”, cf. sl. pyro, gr. pyrós „grâu”.

Pojar (*Hypericum perforatum, Polystigma rubrum*) < pojar „foc, pârjol; rujeolă” < sl. požarŭ. Ciuperca parazită *Polystigma rubrum* „arde ca focul”, mai ales frunzele prunilor.

Speciile de *Hypericum* s-au folosit în tratamentul pojarului (rujeolei). Izolat, maghiarii numesc şi ei specia *Hypericum perforatum* pozsárnyica.

Prune-vârvoare cf. vâlvoare „vâlvătaie", cu înţelesul roşii ca flacăra; vâlvoare provine din subst. vâlvă „ştimă, zână, duh" (regional căţeluşă roşcată), slavonul ваъхва, bg. vălhva, dar posibil și din subst. vâlvă cu semnificația de agitație, însuflețire, propagare cu repeziciune (există și termenul vâlvă cu înțelesul de de foc mare, vâlvătaie).

Pur (*Verbascum phlomoides, Verbascum thapsus, Verbascum thapsiforme*): posibil să aibă aceeaşi origine cu umbrianul purum-e „în foc", sanscr. Pur care înseamnă atât „pur, curat", cât și „foc", frigianul pur, gr. pyr „foc", antroponimele trace Pyrusala, Pyrulas, Purula (evidenţiind părul roşcat, ca focul), date fiind fitonimele corespondente rom. lumânărică, germ. Himmel(s)brand „foc ceresc" ş.a. (a se vedea şi numele dacic al plantelor, diesema „lumină/făclie divină ?"). Eventual îl putem pune în legătură cu tema *bur- „luxuriant" (cf. rad. i.-e. *bu-, *bhu- "a umfla, îmbelşugat", v.ind. bhūrih "abundent, mult, tare"), fiindcă plantele sunt înalte, cu frunze mari cf. şi scr., bg. burjan, rus. burian, rom. buruiană, magh. burján. Nu putem omite nici asemănarea cu substantivul rom. puriu „cărunt, bătrân; tată", dată fiind perii suri a primei specii şi numele ştiinţific *Verbascum* < barbascum < lat. barba „barbă".

Ruja-focului (*Adonis flammea*): posibil calc după numele german Feuerröschen, care, la rândul lui este o adaptare a numelui ştiinţific flammea „ca flacăra", cu referire la florile roşii ca focul. Românescul rujă are corespondenţe cu bg., scr. ruža „trandafir" dar şi alte specii cu flori trandafirii ori cu miros de trandafir. Fitonimul ruja avea, iniţial, semnificaţia „roşu", cf. fr. rouge „roşu" regăsită şi în lat. rosa „trandafir", germ. Röschen „trandafiraş". M. Vinereanu consideră fitonimul rujă „măceş, trandafir" de origine traco-dacă. Au fost numite ruji şi alte plante care nu au comun cu *Rosa* decât, eventual, florile de culoare roz sau roşiatică, uneori portocalie ori galbenă. În unele situaţii avem variante derivate din adj. roşu (cf. roşă/ruşă, ruşi, ruşioară, ruşoară, ruşulică, ruşuliţă), în altele posibile contaminaţii cu subst. rugină/adj. ruginiu. Din română sau sârbă, maghiarii au împrumutat fitonimul rozsa, ruzsa (*Althaea rosea, Callistephus chinensis, Centaurea moschata, Chysanthemum indicum, Helichrysum bracteatum, Paeonia officinalis, Rosa spp., Rudbeckia laciniata, Tagetes patula, Viburnum opulus* f. *roseum, Zinnia elegans).*

Semenic *(Antennaria dioica, Filago spp., Helichrysum arenarium),* a se vedea simioc.

Siminic (*Achillea ptarmica* f. *ligulosa, Antennaria dioica, Helichrysum arenarium, Leontopodium alpinum*), a se vedea simioc.

Siminic-de-câmp (*Antennaria dioica*), a se vedea simioc.

Siminic-sălbatic (*Gnaphalium sylvaticum*), a se vedea simioc.

Siminoc *(Antennaria dioica, Filago spp., Gnaphalium spp., Helichrysum arenarium, Leontopodium alpinum),* a se vedea simioc.

Siminoc-de-gălbinare (*Artemisia cina*), a se vedea simioc.

Siminoc-pitic (*Gnaphalium supinum*), a se vedea simioc.

Simioc (*Filago arvensis*): cf. scr. smilje, smilika (*Filago, Gnaphalium, Gomphrena globosa, Helichrysum),* scr. semanjac, rus. šmin, ţmin (*Helichrysum arenarium*), pol. cmyn (*Antennaria dioica*), care, pot avea semnificația bg. semennik, scr. semenjuc "ramură păstrată pentru sămânţă" dar şi a lit. szëmas "gri" fiindcă plantele au şi numele rom. cenuş(l)ie, albumeală, albumiţă, lânăriţă, flocoşele, fiind gri-argintii (de comparat, eventual, cu gr. asémi „argint", din care macedorom. asime). În această accepţiune şi muntele Semenic ar însemna „Surul". Dacă semenic/siminoc ar avea semnificatul

„uscat" ori „lânos, păros", aşa cum par să sugereze corespondentele feştilă (*Filago germanica)* şi scânteuţă *(Antennaria dioica)* (de comparat şi cu rom. şomoiog „mănunchi de paie", magh. szóma „paie"), atunci am putea face legătura cu fitonimului geto-dacic diesema "torţa/lumânarea Domnului" sau "focul ceresc" (*Verbascum spp*.), rom. lumânărica lui Dumnezeu, macedorom. ţeară-al Dumnidză' şi germ. Himmelsbrand[27]. Dioscorides scrie că unii folosesc frunzele de gnaphalion (din gr. gnáphalon „lână, pâslă") în loc de călţi/smocuri de lână. Tot el scrie că egiptenii numesc planta semeon. Eventual fitonimul semenic/siminic, ca şi oronimul Semenic ar putea avea semantica „semn/semnal" (cf. gr. sema, lat. signum „semn, semn de hotar; semnal"), cu trimitere la semnalele luminoase/focurile de semnalizare/avertizare de pe înălţimi. Ori unele fitonime şi oronime sunt în legătură cu sl. ziminŭ „de iarnă" cf. rom. zimnic, zemnic, semnic „pivniţă, beci", aluzie la păstrarea plantelor peste iarnă, iar în cazul oronimelor, la munţii înzăpeziţi. Toate speciile sunt sălbatice, unele de munte, altele de câmp şi cresc la noi, doar *Artemisia cina* este asiatică, seminţele ei fiind utilizate contra gălbinării şi limbricilor. *Gnaphalium supinum* este o specie foarte scundă, pitică.

Solovârviţă, solovârfiţă (*Phlomis pungens, Phlomis tuberosa*): posibil din tema *solo- din rad. i.-e *k'ū-l "ascuţit, suliţă" şi subst. vârf, cf. corespondentul scorogoi, aluzie la bracteolele subulate ale florilor; sau pentru că *Phlomis tuberosa* este folosită în medicina populară românească, numele lor poate îngloba în prima parte tema *sal-v- „a vindeca", cf. lat. salvus „sănătos" şi salvia. Poate fitonimele de mai sus derivă chiar din lat. salvare şi au fost ulterior contaminate de sb. vrh, sl. vrŭhŭ „vârf". Pentru ultima specie ar putea fi valabilă şi provenineţa din rad. i.-e. *g'el- „luminos" care s-ar suprapune peste semnatica numelui ştiinţific *Phlomis* < gr. phlox „flacără", aluzie la folosirea frunzelor pâsloase ca fitil. Germanii îi spun şi ei Filzkraut şi Brandkraut.

Tufă-de-foc (*Hamelia petens*) < tufă cf lat. tufa; M. Vinereanu consideră termenul prelatin. Este un arbust bogat flori roşii ca focul, de unde şi numele germ. Feuerbusch, engl. Firebush, denumirea românească fiind un calc.

Vineţica-focului (*Russula emetica*) < aluzie la culoarea roşie a pălăriei. Unele specii de ciuperci din genul *Russula* deşi au alte culori au primit numele generic „vinecioare, vineţele" urmat (uneori) de un termen care evidenţiată adevărata cromatică a pălăriei. Vineciaoele sunt, de regulă, ciuperci cu pălăria vânătă < lat. venetus sau care se învineţesc la rupere, unele cu latex care se învineţeşte ori care învineţeşte palmele şi buzele consumatorilor.

Analizând motivele care au dus la denominație, obținem următorul tablou:

Plante cu gust pișcător, care înțeapă sau „ard"	**Plante denumite astfel după aspect**	**Explicație de natură lingvistică**	**Explicație medicinală sau mitologică**
Arzoaie	*Ai-de-floare-roșie*	*Crinul-focului*	*Aţâţătoare*
Floarea-focului	*Arsenic*	*Flămânzică*	*Buruiană-de-foc-ghiu*
Floarea-luminei	*Candelă*	*Flox*	*Buruiene-de-spurcat*
Iască-de-scăpărat	*Culoarea-focului*	*Focul-drăguței*	*Floare-de-foc-viu*
Mușchi-de-foc	*Flacără*	*Focie*	*Iarbă-de-foc-viu*
Oieșea	*Flăcările*	*Iască-de-scăpărat*	*Pirule*

[27] C. Drăgulescu, R. Drăgulescu, *Contribuții la cunoaștera limbii geto-dacilor. Denumirile dacice de plante*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga" din Sibiu, 2000.

Otrățele	*Floarea-jarului*	*Jar*	*Pojar*
Piretru	*Focăriță-de-munte*	*Pur*	*Siminoc-de-gălbinare*
Pirule	*Focșor*	*Tufă-de-foc*	*Siminoc-pitic*
Pojar	*Focie*		*Șolovârviță*
Semenic	*Focușor*		
Siminic	*Jar*		
Siminic-de-câmp	*Măr-foc*		
Siminic-sălbatic	*Opaiț(ă)*		
Siminoc	*Opaiță-roșie*		
Simioc	*Opaițul-pădurii*		
	Opaițul-Rodnei		
	Opaliță̆l		
	Opățel		
	Para-focului		
	Parpian		
	Pârleac		
	Prune-vârvoare		
	Pur		
	Ruja-focului		
	Șolovârviță		
	Vinețica-focului		

Majoritatea fitonimelor sugerează, așadar, aspectul fizic al plantelor, în special sugerând culoarea de un roșu aprins, urmând ca număr cele care „ard" sau ustură, apoi denumirile care au o explicație de natură medicinală sau mitologică și, în fine, cele cu explicație lingvistică, fie că este vorba despre un termen livresc, fie o etimologie populară, o confuzie etc.

Implicațiile și simbolistica lumii vegetale în culturile tradiționale sunt evidente și îndelung discutate. Vegetația a fost pusă, încă din paleolitic, în relație directă cu femeia, necesitând pentru creație principiul masculin solar (sau al focului). Fertilitatea pământului și fertilitatea femeilor sunt solidare. Totodată, s-a răspândit concepția conform căreia, după moarte, omul, născut din Pământ (femeie) se reîntoarce la mama sa[28] sau trebuie să fie ars, iar civilizațiile agricole dezvoltă o religie cosmică, activitatea religioasă concentrându-se în jurul misterului central: înnoirea periodică a Lumii.

BIBLIOGRAPHY

Bejan, Dumitru, *Nume româneşti de plante*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1991.
Bidu-Vrănceanu, A., Călărașu, C., Ionescu Ruxăndoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G., *Dicționar de Științe ale Limbii*, București, Editura Științifică, 1997; București, Editura Nemira, 2001, reeditat în 2005.
Borza, Al. *Dicționar etnobotanic*, București, Editura Academiei R.S.R., 1968.
Butură, V., *Enciclopedie de etnobotanică românească*, București, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1979.
Butură, V., *Enciclopedie de etnobotanică românească II. Credinţe şi obiceiuri despre plante*, Paris, 1988.

[28] Mircea Eliade, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, vol I, Chișinău, Editura Universitas, 1994, p. 41.

Candrea, I. A., Adamescu, Gh., *Dicţionarul enciclopedic ilustrat „Cartea românească”*, București, Editura Cartea Românească, 1932.

Chivu, Gheorghe, *Dictionarium Valachico-Latinum. Primul dicționar al limbii române*, studiu introductiv, ediție, indici și glosar de Gh. Chivu, Editura Academiei Române, București, 2008.

Chivu, Gheorghe, *Nume de plante în Dictionarium valachico-latinum*, în *Limba română. Controverse, delimitări, noi ipoteze, Actele celui de al 9-lea Colocviu al Catedrei de limba română*, I, Editura Universităţii din Bucureşti, 2010, p. 333-340.

Chivu, Gheorghe, *Nume de plante în texte românești vechi*, http://onomasticafelecan.ro/iconn2/proceedings/9_04_Chivu_Gheorghe_ICONN_2.pdf, accesat la 9 octombrie 2016.

Ciorănescu, Alexandru, *Dicționarul etimologic al limbii române*, București, 2002.

Dicționarul enciclopedic ilustrat „Cartea Românească”, București, Editura Cartea Românească, 1931.

Dicționarul etimologic al limbii române, I (A-B), București, Editura Academiei Române, 2010.

Dicționarul etimologic al limbii române, II (C-cizmă), București, Editura Academiei Române, 2015.

Dicționarul limbii române, (în XIX volume), București, Editura Academiei Române, 2010.

Drăgulescu, Constantin, *Dicționar de fitonime românești,* Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, 2014.

Drăgulescu, Constantin, *Dicționarul explicativ al fitonimelor românești,* Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, 2010.

Drăgulescu, Constantin, Radu Drăgulescu, *Contribuţii la cunoaşterea limbii geto-dacilor. Denumirile dacice de plante*, Sibiu, Editura Universităţii „Lucian Blaga”, 2000.

Drăgulescu, Constantin, Drăgulescu, Radu, 2014, *Considerații asupra unor lexeme daco-geto-trace*, Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu.

Eliade, Mircea, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, vol I, Chișinău, Editura Universitas, 1994, p. 218.

Gledhill, David, *The Names of Plants*, fourth edition, Cambridge University Press, 2008.

Gorovei, A., *Credinţe şi superstiţii ale poporului român*, București. Editura Vestala, 2103.

Hasdeu, B.P., *Etymologicum Magnum Romaniae*, Bucureşti, 1894.

Marian, Simion Florea, *Botanica poporană română*, vol. I Suceava, Editura Mușatinii, 2008, vol. II-III, București, Editura Academiei Române, 2010.

Niculiță-Voronca, Elena, *Datinile și credințele poporului român. Adunate și așezate în ordine mitologică*, 2 vol., București, Editura Saeculum Vizual, 2008.

Pamfile, Tudor, *Mitologia poporului român*, 2 vol., București, Editura Vestala, 2008.

Russu, I. I., *Etnogeneza românilor*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.

Terian, Simina, „Premise pentru o poetică a textemelor”, in: *EITM5*, Târgu Mureș http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part41.pdf.

Terian, Simina-Maria, *Textemele românești. O abordare din perspectiva lingvisticii integrale*, Iași, Institutul European, 2015.

Vinereanu, M., *Dicționarul etimologic al limbii române pe baza cercetărilor de indo-europenistică*, București, Editura Alcor Edimpex, ed. a 2-a, 2009.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

SPECIFICITY OF PAIR/GROUP WORK IN TEACHING ENGLISH TO THE MULTICULTURAL CLASSROOM

Yolanda Mirela Catelly

Assoc. Prof., Politehnica University of Bucharest

Abstract: In the academic landscape of our current period there are quite numerous cases of multicultural learner groups. This has been caused by a variety of reasons, from an increased access of students to mobility internationally, through a general tendency towards globalization of the workforce, with the family/parents relocating abroad, and up to the migration waves of recent times. Consequently, university teachers have to adjust teaching approaches to the multicultural structure of their classrooms, as the case goes with the educational context described in this paper, viz. a tertiary education technical university in Romania, which has a faculty of engineering in foreign languages with English, French or German as the languages of tuition in the three streams. As the foreign language teachers to the multicultural groups of students specific to this faculty have to address this issue in the most efficient manner while fostering the quality of the learners' instructional process in a positive climate, it is necessary that best practices in this respect should be identified and developed. Therefore, the paper aim is to discuss the specific features of organizing classroom management at the level of pair/group work in such multicultural groups, in order to ensure the best training conditions for the participants. The main principles underlying the proposed approach to organizing pair/group work are presented, as well as the data obtained by means of a Student Questionnaire and classroom observation on the topic of students' views connected to working in pairs/groups in the multicultural classroom. Such surveys are useful not only as they provide the teachers with valuable feedback necessary to adjust their approach to the class management issue of organizing pair/group work, but it is at the same time an activity which can implicitly raise the students' awareness about the positive aspects, as well as about the possible drawbacks of working in pairs/groups with colleagues from other countries/cultures.

Keywords: multicultural classroom, pair/group work, class management, awareness raising task, English as a foreign language

I. Introduction – paper aim

The contexts within which foreign language learning takes place at present has changed considerably from many points of view, among which one is the structure of student groups, that no longer comprise learners belonging to one country/culture only. In numerous tertiary education institutions the presence of students coming from a great many countries/cultures of the world has added new features to the classroom mosaic of identities. This aspect has also consequences upon the approach to teaching used by the instructors who are thus faced with a new different profile of the educational settings.

A good preamble to this paper can be found in an address by Sir Harold Walker (2008), who remarked that the new structure of multicultural groups in universities could help us all 'to lift our eyes from our own work and view the wider world'. It is emphasized that the new

opportunities created for students, of interacting with fellow trainees from other cultural backgrounds, could be an enriching experience, 'an added value' that their teachers can foster.

It is a manner of providing the future graduates with support in developing appropriate attitudes and specific skills which could be of invaluable use later on to them, in their professional environments, that have become multicultural to a great extent nowadays.

The paper aim is therefore that of analyzing some aspects concerning multicultural classroom management, with a focus on pair and small group work, comparing views and approaches, and identifying best practices and manners of applying them to different educational settings, in function of the specific components of each particular context.

The common denominator of such approaches, in order to make them productive, i.e. able to develop a positive attitude with the students, is that of *fostering tolerance* and *understanding of diversity* by each member of a community of the multicultural type – and the classroom is, for a good period of their study activity, such an environment.

II. Pair/small group work in multicultural contexts – theoretical background

Pair and small group work have been under attention of teachers, foreign language ones including, for quite long. However, it is not our purpose here to analyze in depth the specific features of this type of classroom organization – therefore only those aspects of interest for the association with the topic of the way multicultural group dynamic works are selectively presented and critically discussed, with a view to enhancing efficiency and quality of the manner in which meaning and teaching input are provided in such an educational context.

As already mentioned, working in pairs/small groups in the classroom, that is in *artificial conditions* to a great extent, anticipates many of the communication patterns encountered by the trainees later in their working activity in multicultural environments. Therefore, various views identified in the rich literature on the topic of organizing pair/group work, their possible advantages and disadvantages and so on, will be critically reviewed, but only to the extent they cover new interesting elements as far as *multicultural groups of students* are concerned.

Among the aspects that are of interest in such types of environments, the most important ones refer to the *manner* of organizing pairs/small groups, the way the *teacher acts*, carrying out classroom management while the students work in such pairs/groups, the selection of *appropriate task types* - in relationship with the lesson objectives and the group profile, and that lend themselves naturally to pair/group work, the amount of *teacher support* in encouraging the learners to express their own view/opinions, at what moment of the lesson and how etc. Similarly, a discussion of the *advantages* versus *disadvantages* of pair/small group work, with examples of good practice from the literature and our own experience, is provided.

That pair work is essential in the *communicative* approach to teaching a language is almost a trite remark. Some authors (Hill, 2004) even consider it the 'staple of the communicative classroom', as it is the best way of ensuring practice opportunities to the students, aiming to develop both accuracy and fluency. Moreover, we should add that it is also a good manner of increasing the learners' *awareness of diversity* in multicultural environments of study and/or work.

From the various lists of *benefits* of working in pairs/small groups to be found in the literature, here are several that are focused particularly on the possibilities provided by the *multicultural group* (Bertrand, 2010):

- it encourages students to 'mix with everyone in the group', thus providing the trainees with opportunities to enlarge perspective and get to know people belonging to different cultures,
- it trains students in acting in a multicultural environment, fostering their openness to new/different viewpoints,
- it gives the learners a 'sense of achievement', particularly valuable within the multicultural small teams, in which they have to adjust behaviour – and sometimes even to 'round off the corners' throughout the process.

Benefits of pair/group work are multiple, both for the students and for the teacher (BusyTeacher.org, 2016). Trainees help each other – or challenge each other, and somewhere during the process they have a chance to 'grow closer to each other'.

In multicultural settings, to the above a development of one's 'cultural sensitivity' could be added: people in such groups find out about peers from a great many places all over the world, with different 'values, expectations and beliefs'. This can only happen, we would like to stress, if the teacher provides appropriate opportunities for such exchanges to take place, by the manner in which they organize pair/group work.

Equally, the teacher can get *feedback* from the manner in which such forms of classroom activity organization are successful or not, and operate the right adjustments in order to give the learners the opportunity to assert their personality and perform authentically.

The teacher can thus become aware of any possible stumbling blocks and deal with them in such a manner as to avoid reaching the point of critical incidents. The instructor's mission is, therefore, to help the students to be able to accept and appreciate peers – this will mean there are high chances that they will do the same in the case of the people they will have to work with.

As shown in the literature (Race, 2006), the type of pair/group selection and organization, whether they are 'rounds, buzz groups, brainstorming' and so on, or a mixture of all, applied throughout the academic year, they will all contribute to preparing the students for similar *skills* necessary later in employment, such as: team work, cope with the unavoidable difficulties in any interaction between people, develop sympathetic and/or critical listening etc.

It is important, therefore, that the teacher harnesses the multicultural group *diversity* from the very beginning (Rollin, 2008). The range of 'different views, needs, expectations and values' in the multicultural group, 'far from impacting negatively on the learning process...can stimulate debate and enrich' it.

Teaching such a diversity of students is indeed a real *challenge* (Knefelkamp, 1997), as it requires one to respond to the needs of the individuals and of the various groups, while fostering their effective participation in 'a democratic and pluralistic society'.

Diversity can be quite considerable; as early as 1984, Hofstede would point to the differences between the 'developed and modern' countries and the 'traditional and backward' ones. We could comment on this assertion, showing that, with the general trend towards globalization and internationalization, such views should perhaps be somehow remodeled, with consequences upon the treatment of multicultural groups ensured by foreign language teachers - as in the case discussed here.

The multicultural groups of today are already common place, so teachers have to prepare well in order to approach cultural diversity appropriately (Davis, 2013). Today, diversity education specialists can provide expert advice, while empirical classroom research can also add valuable insights to the way this issue is solved in class, in our opinion – which is one

more reason we have chosen to share these thoughts with fellow teachers in similar contexts. Everybody seems to consider that the pivotal role is played by *communication*, with teachers attempting to work 'equitably' in an efficient manner, being able to:

- 'welcome and engage diverse students',
- make full use of – and even design, resources for developing 'inclusive learning environments',
- approach 'race, gender equality, empathy and bullying prevention during class'.

The interest and concern for enabling teachers to prepare their students for study in multicultural groups has grown lately. There are universities (Carnegie Mellon University, 2015), that provide *guides* to 'teaching in an increasingly multicultural setting'. That means the academia's awareness of this issue and its multiple facets has really increased. It is emphasized that if this is not addressed in due time, it can develop into a problem much more difficult to solve later on. Moreover, solutions should not based on mere assumptions, research is necessary, as well as – we would add – *sharing* views and good practice examples among practitioners in the field.

The danger exists, we have to point to this aspect, that within the multicultural classroom, a teacher who is not aware of the deep cultural dissimilarities among the learners and applies concepts without understanding the inherent differences students belonging to one culture or another, runs the risks to witness cross-cultural critical incidents. These would be much more difficult to disentangle at later stages in the group activity.

In what follows, a series of aspects related to the specific *features of pair/small group work in multicultural groups* are selectively presented and discussed, in order to generate an initial framework of advisable principles for teaching in such environments.

Thus, the very manner in which students are divided into small groups is 'a subtle yet powerful element of spiral learning' (Hofner Saphiere, 2013), as it can:

- contribute to the instauration of a positive atmosphere that fosters learning,
- provide some insights not only in oneself but also in the peers,
- develop team spirit,
- enhance learning about similarities and differences among peers from various cultures.

Moreover, as pointed out in the literature on pair work in multicultural groups (Haines, 1995), it is natural that when communication in pairs/small groups is organized in the multicultural groups, members of each pair/groups should have a mother tongue that is indeed different from the one studied in that group. It would be indeed 'artificial' to 'speak a second language to someone who shares your first language'. Furthermore, there is also the risk that in such settings, if several students from the same culture work together as members of a group, the activity may 'end up as dominated by one culture' (Race, 2006).

There are strong connections between the following elements: allocation process – group work – affective issues – good performance in a multicultural educational environment (Kelly, 2008). On the negative side, there are voices who maintain that there are risks that some students may dislike group work inherently, hence conflicts could emerge, blocking communication and implicitly learning success.

Research on *allocation* of tertiary students for group work (Mantzioris, 2014) shows that there does not seem to be a direct connection between the type of allocation (by means of procedures such as: student selection, academic selection, random selection etc.), and its outcomes in terms of learning efficiency, respectively. We would venture to maintain that this can also be true for pair/small group selection, as well, therefore we would emphasize on the

need to have variety in terms of the procedures of selection, with the obvious hidden agenda intention of ensuring both variety of culture and nonrepetitiveness.

A similar concern for the kind of changes to be carried out in the teacher's approach to managing a multicultural group can be found in recent literature (Iļjina and Rēzeknes, 2014). They refer to the need of adjusting teaching techniques and management skills in general, in the context of *cultural diversity* at tertiary level, which is considered 'crucial' in organizing 'effective' teaching and learning in the multicultural language classroom.

If such adjustments do not take place *permanently* throughout the common work, then, as warned in the literature (Stahl et al., 2009), then 'process losses through task conflict and decreased social integration' will occur and, implicitly, 'process gains' such as creativity increase and general satisfaction will tend to decrease.

III. Back to the multicultural classroom – proposed approach synoptic presentation

In what follows, a brief presentation of the educational context taken into consideration is presented, as well as the main lines of action generated in order to ensure the effectiveness of pair/small group work in multicultural groups of students.

The setting is that of the Faculty of Engineering in Foreign Languages - FILS of the Bucharest Polytechnic, the English stream, at both bachelor and master levels. The *profile* of FILS student groups is characterized by the presence of learners belonging to at least two cultures – Romanian and at least one foreign culture, although in general one can teach groups comprising students coming from up to ten different countries/cultures from all over the world.

Multicultural groups are offered practical courses of *English for Professional Communication - EPC* and *English for Science and Technology - EST*, as well as ESP and/or CLIL type of courses, such as: *English for Engineering Academic Study – EEAS*, and *Scientific and Technical Communication in English – STCE*.

The FILS students are aged 18-25, with at least level B2/CEFR English language proficiency. English is generally a foreign language for them, with few exceptions, while their knowledge of Romanian is basic – at least at the beginning of their bachelor level years.

In terms of *attitude towards diversity*, the majority of the learners has, or at least displays, an open attitude, but this does not necessarily means that the instructional process cannot be hindered by possible critical moments related to one or another aspect rooted in the individual student profile as regards their culture/opinions/beliefs/attitudes/perceptions etc.

The approach to organizing pair/small group work in such multicultural groups raises to the teacher even more problems in order to anticipate - and avoid escalation of, than the case is with monocultural groups. Moreover, as group structure is *never identical* for all groups/years/levels/generations, then permanent teacher attention is required to adjust general principles to the specific features of each particular group.

Concretely, there are several rules that should be always applied, viz. that of getting students from at least two different cultures to work in a group, in order to avoid the tendency to use L1, whichever that language is. Moreover, this type of pair/group structure will also contribute to teaching the students how to *negotiate* with people from other cultures, by activating the appropriate set of skills that are useful in order to have success – an action that prepares them for their employment similar requirements.

As far as the possible combinations of students in pair/small group work, a basic principle is to *avoid monotony* in the manner of allocation. That is why a wide range of techniques are

used, at least at the first stages of the activity – as later on the students will have internalized the principles and they will naturally choose to sit next to colleagues from a different culture and form pairs/small groups with them.

Moreover, the teacher makes it clear to the students that the intention is to have *diversity* inside the working groups; sometimes, a *discussion* on the advantages and disadvantages of the approach is organized, in order to raise the students' awareness of the importance of developing the right attitude towards diversity.

The treatment of the students in each pair/small group is one based on equal chances, of encouraging all to participate. For fine tuning actions, meant to enhance the smooth activity in pairs/groups, students are given an opportunity to present aspects (connected with the topic under discussion in class) specific to their own culture, for instance most important celebrations over the year. It is seen as an opportunity for all the participants to broaden horizons, thus getting to understand their peers better.

As the manner in which students are organized in pairs/groups might unwillingly lead to possible false assumptions or misunderstandings, the teacher asks the students if they feel comfortable in those pairs/groups. Such an approach can ensure avoidance of further friction or even conflicts. If there are cases when the students display reluctance, then the reasons are discussed openly and a solution is looked for.

It is important to mention that, although there are several such general rules that can be applied, particularly at the beginning of the activity with multicultural groups, two aspects should also be mentioned as equally important for the teacher's approach, viz. (i) with any group, one can talk about a certain *group dynamic*, i.e. in time, the learners will have internalized attitudes and rules of behaviour, will have even developed possible affective links with peers, conducive to a change of perspective, in favour of enlarging their openness to diversity; (ii) as each group, multicultural or not, is in itself a unique entity, the teacher should grow aware of the group profile *subtle* features and take them into account permanently, by adjusting nuances of their pair/group work management accordingly.

This is also true not only for the initial allocation of students in pairs/groups, but also for the manner in which the teacher monitors the students' activity in those working structures. If there are potential risk issues, then these should be discussed immediately after the task at hand is over.

Moreover, one good manner of improving the quality of pair and especially small group work is that of assigning the role of *Observer* to one student, whose task should be to note down and report to the class on the manner in which activity in a certain group has taken place.

In a similar manner, *Student diaries* can have rubrics asking them to describe the way in which they have collaborated in pair/group work, which can make them reflect on their own attitude and that of the peers, and try to identify the critical points.

A *Student Questionnaire* addressed to the learners in the FILS multicultural groups also provided useful insights as to the feelings of each student towards their peers from other cultures. Responses pointed to an open attitude, which seems to have been fostered by the type of work in groups in the classroom. However, it is interesting to note that, when asked if they maintain the same friendly relationships with their group mates outside the university, almost 80% admitted that they do not, apart from several cases (under 5%, though), where common hobbies or interests, such as playing the same sports, have determined them to spend time with colleagues belonging to another culture.

There are *tasks* that are lend themselves well for pair/small group work, but that are also suitable as they give learners the possibility to understand diversity of opinions/beliefs etc. better. Here are some examples from our context.

One such *cultural differences awareness raising task* is that of discussing *critical incidents across cultures*. Students are asked to work together and remember such incidents that could have happened to them or to people they know, to describe the incident and to try to explain what went wrong and what the causes might have been for it. It is a good opportunity for each of the peers to reflect on their own experience, find out about similar situations, and finally to identify the causes of such situations.

When culture related *topics* are discussed in class, one productive task is that of presenting the differences between the English culture and the culture of each participant, first as group discussion and then as a report to the whole class about the findings. A good example of such an activity is that of discussing the significance of gestures and/or body language in general in a certain culture – in the setting described here it was frequently a diverting one, but at the same time a useful one for its capacity of stimulating reflection on diversity and tolerance.

Feedback from all these types of activities is always a valuable tool for the teacher in getting to know each group's profile, in an attempt to adjust the approach to its specific features.

IV. Concluding remarks

The approach proposed in this paper has a range of permanent specific features, such as the need for the teacher to adopt and promote the right classroom management style meant to enhance the quality of the learning taking place, with pair/small group work under focus.

Awareness raising tasks are important in order to foster the learners' better understanding of concepts and developing appropriate attitudes in the classroom. It is a formative type of action for both the students and the teacher, meant to turn the classroom into a positive pleasant environment, with everybody comfortable with the peers and with a high quality type of learning going on.

At the same time, such an environment will have a definite role in preparing the learners for the kind of activity they will have as employees working for multicultural organizations. It is therefore both challenging for the teacher to identify best means of fostering the students' evolution in this respect, and rewarding at the same time to pursue such exploration work.

To conclude, we agree with the idea stated in the literature (Grenfell and Erler, 2007) that it is extremely important that in our teaching activity we should concentrate a bit less perhaps on the product and 'more on the process'.

BIBLIOGRAPHY

1. Bertrand, Jo. (2010). *Working in pairs and groups*. TeachingEnglish - British Council - BBC, onlinehttps://www.teachingenglish.org.uk/article/working-pairs-groups
2. BusyTeacher.org. (2016). *Top 10 Benefits of Group Work for ESL Classrooms*, online http://m.busyteacher.org/17846-group-work-esl-classroom-top-10-benefits.html
3. Carnegie Mellon University. (2015). *Teaching in an Increasingly Multi-cultural Setting: A Guide for Faculty; Recognizing and Addressing Cultural Variations in the Classroom*. Eberly Center for Teaching Excellence and Educational Innovation, online

http://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/culturalvariations.pdf

4. Davis, Matt. (2013). *Preparing for Cultural Diversity: Resources for Teachers*, online https://www.edutopia.org/blog/preparing-cultural-diversity-resources-teachers
5. Grenfell, M., Erler L. (2007). *Language learner strategies'*. Language Learning Journal, vol. 35, no. 1, pp. 5–22.
6. Haines, S. (1995). *For and Against: Pairwork,* Modern English Teacher Vol 4/1 pp. 55-58
7. Hill, David A. (2004). *Pairwork and Groupwork.* English teaching professional, (34), online https://www.nile-elt.com/sites/.../1161_S4.pdf
8. Hofner Saphiere, D. (2013). *10 Surefire Ways to Divide into Groups*. Cultural Detective Blog, online https://www.google.ro/amp/s/blog.culturaldetective.com/2013/06/18/10-surefire-ways-to-divide-into-groups/amp/?client=ms-android-samsung
9. Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage
10. Iļjina, Svetlana, Rēzeknes, Augstskola. (2014). *Classroom Management In Cross – Cultural context*, Proceeding of the International Scientific Conference May 23th – 24th, Volume I, online journals.ru.lv/index.php/SIE/issue/download/9/42
11. Kelly, Phil. (2008). *Multicultural Group-Work: The Group Allocation Process*. Higher Education Association Conference, online https://www.heacademy.ac.uk/system/files/phil_kelly.pdf
12. Knefelkamp, Lee. (1997). *Effective Teaching for the Multicultural Classroom*, online http://www.diversityweb.org/digest/F97/curriculum.html
13. Mantzioris, Evangeline. (2014). *Allocation of Tertiary Students for Group Work: Methods and Consequences*, ergo, vol. 3, no.2, pp. 3-15, online 924-3452-1PB.pdf
14. Race, Phil. (2006). *Making small-group teaching work - Chapter 4 of The Lecturer's Toolkit*. London. Routledge.
15. Rollin, Hillary. (2008). *Voices from the Multicultural Language Class: Discovering Language, Culture, Others and Self*. Vol. Two - Issue Three - Dec 2008, online http://bejlt.brookes.ac.uk/paper/voices_from_the_multicultural_language_class_discovering_language_culture_o-2/
16. Stahl, Gunter K., Maznevski, Martha L., Voigt, Andreas, Jonsen, Karsten. (2009). *Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups*. Journal of International Business Studies, 1–20, Academy of International Business, online http://leeds-faculty.colorado.edu/dahe7472/Stahl%202009.pdf
17. Walker, H. (2008). *Languages in Higher Education Conference: Transitions and Connections.* Plenary address - Biennial Conference of the Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, York.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

REMARKS ON THE FEMININE ANTHROPONYMS USED BY GEORGE COȘBUC IN HIS POETICAL WORKS

Radu Drăgulescu

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: A careful analysis of onomastics's in Coşbuc's poetical works leads to surprising results. It shows that the poet was inspired equally by Romanian history (mainly that of Moldova) and the universal history. Also, contrary to some opinions, biblical names often appear in his poetry. Onomastics research of Coşbuc's poetry is, from our point of view, a necessary step in order to better understand the linguistic elements of great expressiveness, revealing new facets of poetic language arts. Certainly, the name appearing in texts are not chosen at random, having them almost every time play a role. They rarely occur only because of pure versification needs. It is also well known that the poet had concerns in onomastics. In various studies he explained the formation of names, their history and symbolism.

Keywords: Coşbuc, anthroponyms, onomastics, Romanian poetry, linguistics

Cercetarea onomasticii din poezia lui Coşbuc, un demers necesar, în vederea aprofundării elementelor lingvistice de mare expresivitate, dezvăluie noi valenţe ale artei limbajului poetic coşbucian. Cu siguranţă, numele ce apar în texte nu sunt alese la întâmplare, ele având, aproape de fiecare dată, un rol bine determinat. Numai din necesităţi de versificaţie apar foarte rar. Este cunoscut faptul că poetul a avut preocupări în domeniul onomasticii. În diverse studii, Coşbuc explică formarea unor nume, istoria şi simbolistica lor. Printre acestea se numără *Gura lupului*[1], *Capul, mâna şi nasul*[2], *Stan şi Bran*[3], *Un capitol despre lene şi superstiţie*[4], *Mania diminutivelor*[5]. Fie că încearcă să explice numele câinilor ciobanilor români, ale sfintelor babe din mitologia românească sau cele datorate superstiţiilor, Coşbuc se arată interesat de problematica onomasticii româneşti, incluzând antroponimia, toponimia, hidronimia, dendronimia etc. Evident, în prim plan se află mereu tematica populară.

De regulă, atudiile sepre nume din ultimii ani, „se opun concepției clasice care nu recunoaște numelui propriu decât relația de denotație, și pledează pentru încărcarea` cu semnificație, pentru sustragerea rezistenței la sens a numelui propriu, pentru fondul cratilist minim sau mimologia restrânsă (Francois Rigolot), pentru `încărcarea` sau chiar `supraîncărcarea de sens` a numelui propriu în textul literar, nume supus demersului onomasiologic al romancierului și demersului semasiologic al lectorului (Christine Klein-Lataud). Detașarea de semantica referențialistă presupune adoptarea unei semantici interpretative pentru care sensul și semnificația rezidă din interacțiunea semnificaților, care preferă opoziția dintre seme inerente și aferente și consideră că motivația poate afecta

[1] În *Dintr-ale neamului nostru*, Bucureşti, 1903, p. 12-15.
[2] *Ibidem*, p. 48.
[3] *Ibidem*, p 88-90.
[4] *Ibidem*, p. 91-95.
[5] În *Noua revistă română*, I, 1900, vol. II, p. 42-44.

porțiunea aferentă sensului contextual (Louis Herbert). Un studiu strict lingvistic și dezontologizant al numelui propriu axat pe `utilizările modificate" relevă faptul că elementele unui text sunt puternic determinate de context, că numele proprii conțin seme inerente și dobândesc seme aferente, care adesea le neutralizează pe cele inerente (Jean Louis Vaxelaire)"[6].

Numele personajelor coşbuciene au atras atenţia mai multor cercetători, fără a constitui subiectul strict al vreunei lucrări, cu excepţia studiului din 1966, al lui Alexandru Cristureanu[7].

De asemenea, să nu uităm critica pe care i-o aducea Maria Crişan[8] lui Petru Poantă, referitor la eronatele interpretări ale numelor personajelor din *Nunta Zamfirei*, afirmând că Poantă nu a perceput poezia folclorului universal şi local şi nici a mitologiei din *Nunta Zamfirei*, bogăţia de idei – chiar – filologice – conţinută în poem, începând cu numele personajelor care ca şi la antici sunt nişte cognomene legate de trăsătura caracteristică a lor. Propriile interpretări onomastice ale Mariei Crişan lipsesc, însă, aproape cu desăvârşire.

O analiză atentă a onomasticii din creaţia lui Coşbuc duce la rezultate surprinzătoare. În opera sa poetică[9], Coşbuc foloseşte aproximativ 760 de antroponime cu diminutivările şi variantele lor, dintre acestea doar 109 fiind feminine.

Prezentele feminine ale căror nume sunt menţionate, sunt, de obicei, tinere, iar antroponimele au o largă circulaţie pe întreg teritoriul românesc. Unele par împrumutate din operele altor scriitori, ca de exemplu *Lia,* din *Cicoarea, Fulger* sau *Tulnic şi Lioara*. Alexandru Cristureanu[10] consideră că numele provine din *Legenda ciocârliei* a lui Vasile Alecsandri, de unde poetul ar fi preluat şi numele împăratului *Peneş*, „arcaş cu ochiul *ţinteş*", epitet care i-ar fi sugerat celălalt antroponim imperial. *Peneş-împărat* apare, însă, în diverse basme româneşti, îndeosebi ardeleneşti, numele fiind un corespondent al lui *Federkönig,* din basmele săseşti. Este, deci, posibil ca poetul să-l fi preluat din aceste creaţii şi nu de la Alecsandri. Altă sursă de inspiraţie ar constitui *Alexandria*, de unde Coşbuc ar fi împrumutat nume precum *Sanda* (de la *Alexandru*) şi *Rusanda* (de la *Roxana*, soţia lui Macedon), asociere discutabilă din punctul nostru de vedere. Antroponimele feminine preferate sunt *Lia* şi *Ana*.

Cadrul natural a reprezentat un bogat izvor de inspiraţie pentru poet. Naturii îi datorează proveniența lor mai multe antopomnime masculine precum *Mugur-Împărat (Nunta Zamfirei), Paltin-Crai (Nunta Zamfirei), Volbură-Împărat (Moartea lui Fulger), Cetină-Împărat (Fata craiului din cetini), Cetină-Dalbă (Cetină-Dalbă), Crai-Încetinat (Fata craiului din cetini), Codru (Cetină-Dalbă, Somnul codrilor), Calapăr, Trandafir, Pajură-Împărat (Fata craiului din cetini) etc*., dar cele feminine nu intră în această categorie.

Fenomenele meteorologice sau **momentele zilei** au stat la baza constituirii unor „antroponime" precum *Seara, Noaptea (Seara).*

Foarte rar apar personaje cu o **denumire generalizată**, vagă, precum *Fata morarului, Ghiaura, Păstoriţa, Supţirica din vecini, Pipăruş, Dorobanţul, Recrutul*, ele fiind reprezentative pentru eroii din poeziile coşbuciene.

Majoritatea numelor sunt etnonime sau au proveniență biblică sau laică, de proveniență mitico-folclorică.

---

[6] Monica Borș, *Mitologii nominale în proza lui Mircea Eliade*, Iași, Institutul European, 2015, p.32-33.
[7] Alexandru Cristureanu, *Contribuţii la studierea onomasticii operei lui George Coşbuc*, în *Studii despre Coşbuc*, Cluj, 1966, p. 278-293.
[8] Maria Crișan, *Despre arta poetică la George Coşbuc*, în *Contemporanul*, 1986, nr. 33, p. 13.
[9] Am supus investigației noastre atât creațiile publicate în volume, cât și poeziile din periodice și opera postumă.
[10] Alexandru Cristureanu, *Contribuţii la studierea onomasticii operei lui George Coşbuc*, în *Studii despre Coşbuc*, Cluj, 1966, p. 283.

În personajele prin care vorbeşte poetul, Nicolae Manolescu[11] vede *tipuri şi nu individualităţi*: „Subiectivitatea din majoritatea compunerilor lui G. Coşbuc nu numai că este a personajului în loc să fie a autorului, dar ea este una tipizantă în loc să fie individualizantă. Fata ingenuă ori vinovată, alintându-se în faţa oglinzii sau bocind asupra fusului, flăcăul stângaci ori mânios, tatăl plângând pierderea celor trei fii ori fiul evocându-şi mama – iată ipostaze tipice ale erosului şi vieţii ţărăneşti. Inventarierea lor ne-ar arăta întreaga sferă, căci nu contează insul, ci specia, clasa sau genul din care face parte. Toţi se comportă şi vorbesc la fel, în limitele aceleaşi specii. Şi numele lor s-ar putea scrie cu majuscule: Ingenua, Cocheta, Mânioasa, Duşmancele, Glumeţul etc.”.

Acest aspect este discutabil. Întâi de toate, poetul este, foarte rar, absent în text. El este mereu la faţa locului, se implică, uneori timid, e drept. Noi socotim că, în poezia lui Coşbuc, sunt mai frecvente individualităţile decât tipurile. Poetul *simte* prin fiecare personaj, în parte, actanţii au propriile idealuri şi necazuri, pe care cititorul le receptează nemijlocit. În poezia de factură socială sesizăm o *unitate în simţiri*, pentru că aşa o cereau vremile. Personajele coşbuciene nu se reduc însă la o mână de ţărani, contemplativi, idilici, care aşteaptă căderea serii pentru a porni alene către porţile mândruţelor. În creaţia poetului întâlnim o gamă foarte variată de eroi şi eroine care, de foarte multe ori, nici nu sunt fiinţe omeneşti, însă întotdeauna umanizate. Dobândesc însuşiri ale făpturii argiloase purtătoare de spirit şi conştiinţă, și sunt - amănunt fundamental la Coşbuc - *vorbitoare*, creatoare de limbaj și, la rândul lor, creatoare de lumi prin limbaj. Arta poetului este orală, personajele discută, monologhează, sporovăiesc, se ciondănesc, toate acestea, în cea mai vie limbă românească.

Tipuri întâlnim, eventual, în cadrul creaţiilor idilice, inspirate din mediul sătesc, unde individualităţile se contopesc din mai multe puncte de vedere, şi dintr-o multitudine de motive, mult mai lesne decât la oraş. Membrii comunităţilor săteşti, convieţuiesc, într-un mod apropiat de cel al societăţilor arhaice. Personalităţile indivizilor nu ies pregnant în evidenţă, niciodată. Acest privilegiu le este permis numai membrilor investiţi cu sacralitate şi cu un rol hotărâtor asupra destinelor celorlalţi (vraciul, descântătoarea, preotul ş.a.).

Situaţia numelor proprii feminine, în poezia lui George Coşbuc, se prezintă astfel:

Nr. crt.	Numele	Titlul poeziei	Felul numelui
1.	Amalasunda	*Regina ostrogoţilor*	antroponim ist.
2.	Ana	*Crăiasa zânelor* *Flăcări potolite* *O scrisoare de la Muselim-Selo* *Ana, care vrea să ştie toate*	antroponim
3.	Angelina	*Angelina*	antroponim
4.	Atena	*Dr. Juris*	eponimic
5.	Aurora	*Non omnis moriar* *Romanţă*	antroponim mitic
6.	Carmen Sylva	*Prahova*	pseudonim
7.	Casandra	*Andromahe*	antroponim ist.
8.	Catilina	*Dr. Juris*	antroponim ist.
9.	Catrina	*Leac pentru drac*	antroponim
10.	Cătălina	*Pe pământul turcului*	antroponim

[11] Nicolae Manolescu, *Poezia lui George Coşbuc*, în *Steaua*, XXIX, 1978, nr. 1, ianuarie, p. 42.

11.	Cinica	*Leac pentru drac*	antroponim
12.	Ciuma	*Atque nos*	antroponim folcl.
13.	Clara	*Dric de teleguţă*	antroponim
14.	Clio	*Pipăruş-viteaz*	antroponim mitic
15.	Clotilda	*Dric de teleguţă*	antroponim
16.	Crina	*Dric de teleguţă*	antroponim
17.	Dalvine	*În muzeu*	antroponim ist.
18.	Deliae	*Atque nos*	antroponim mitic
19.	Despina	*Baladă albaneză*	antroponim
20.	Diana	*Atque nos*	antroponim mitic
21.	Dochia	*Rada* *Pe pământul turcului* *Atque nos*	antroponim mitic
22.	Doina	*Doina*	antroponim folcl.
23.	Elena	*Atque nos* *Vlad-vodă Călugărul*	antroponim mitic
24.	Eva	*Dr. Juris*	antroponim biblic
25.	Evoe	*Cântec XX* *Andromahe*	antroponim mitic
26.	Fanny	*În Biserică*	antroponim
27.	Fata-Pădurii	*Atque nos*	antroponim mitic
28.	Fatma	*Fatma*	antoponim
29.	Fira	*Draga mamei*	antroponim
30.	Fira lui Sulcină	*Ceas-rău*	antroponim
31.	Floare(a)	*Pe pământul turcului* *Tâlcuire*	antroponim
32.	Florica	*Lumânărica*	antroponim
33.	Foametea	*Atque nos*	antroponim mitic
34.	Fortună	*Tulnic şi Lioara*	antroponim folcl.
35.	Hatursa	*Somnul codrilor*	antroponim
36.	Helene	*Andromahe*	antroponim mitic
37.	Hiltruna	*Jertfele împăcării*	antroponim
38.	Iama	*Legenda trandafirilor*	antroponim mitic
39.	(Ileana) Cosintiana	*Brâul Cosânzenii* *Atque nos* *Patru portărei*	antroponim folcl.
40.	Leana	*Duşmancele*	antroponim
41.	Leda	*Atletul din Argos*	antroponim ist.
42.	Lena	*Blăstăm de mamă*	antroponim
43.	Lenuţa	*Blăstăm de mamă*	antroponim dim
44.	Lia	*Nunta Zamfirei* *Cicoarea* *Fulger* *Tulnic şi Lioara*	antroponim
45.	Lili	*Trufie pedepsită*	antroponim
46.	Lina	*Mânioasă*	antroponim

		Rugămintea din urmă *Dragoste învrăjbită* *Izvor de apă-vie* *De cea din urmă dată* *Florii* *Dric de teleguţă*	
47.	Lioara	*Tulnic şi Lioara*	antroponim
48.	Liza	*Liza, cum a dus-o baba*	antroponim
49.	Lucsandra	*Duşmancele*	antroponim
50.	Magdalena	*Fragment*	antroponim
51.	Majă	*Fragment epic*	antroponim ist.
52.	Mama-Nopţii	*Atque nos*	antroponim mitic
53.	Mariţi	*Dr. Juris*	antroponim ist.
54.	Marţi-seara	*Atque nos*	antroponim mitic
55.	Matilda	*Actul al cincilea*	antroponim
56.	Medena	*Atque nos*	antroponim mitic
57.	Menalca	*Atletul din Argos*	antroponim ist.
58.	Micipsa	*Dr. Juris*	antroponim ist.
59.	Mimi	*Mimi, fricoasa*	antroponim
60.	Minerva	*Dr. Juris*	antroponim mitic
61.	Miţa	*Sonete de lux* *Miţa cea făr' de-o ureche*	antroponim
62.	Nina	*Rodovica*	antroponim
63.	Nipunica	*Puntea luiRumi*	antroponim
64.	Nora	*La logodnă*	antroponim
65.	Nuşa	*Nuşa*	antroponim
66.	Pace	*Fragment*	
67.	Pallas Athene	*Filosofii şi plugarii*	antroponim mitic
68.	Paparuda	*Cântec de primăvară*	antroponim folcl.
69.	Paraschiva	*Pe pământul turcului*	antroponim biblic
70.	Păvăloae	*Cântecul redutei*	antroponim
71.	Phita	*Andromahe*	antroponim mitic
72.	Rada	*Romanţă* *Rada* *Cântec II*	antroponim
73.	Raira	*El-Zorab*	antroponim
74.	Rodica	*Rada*	antroponim
75.	Rodovica	*Rodovica*	antroponim
76.	Roza	*Dr. Juris*	antroponim ist.
77.	Rusanda	*Nunta Zamfirei* *Nebuna*	antroponim
78.	Safta	*Dric de teleguţă*	antroponim
79.	Salba	*Fulger* *Cetină – Dalbă*	antroponim folcl.
80.	Sanda	*Nunta Zamfirei* *Nebuna*	antroponim

81.	Saveta	*Patru portărei*	antroponim
82.	Savinca	*Un Pipăruş modern*	antroponim
83.	Savincuţa	*Un Pipăruş modern*	antroponim
84.	Sfânta Duminecă	*Cetină – Dalbă*	antroponim mitic
85.	Sfânta Joi	*Atque nos* *Un Pipăruş modern*	antroponim mitic
86.	Sfânta Luni	*Atque nos* *Un Pipăruş modern* *Izvor de apă-vie*	antroponim mitic
87.	Sfânta Marţi	*Atque nos* *Un Pipăruş modern*	antroponim mitic
88.	Sfânta Mercuri	*Atque nos* *Un Pipăruş modern* *Tulnic şi Lioara*	antroponim mitic
89.	Sfânta Paraschiva	*Vlad-vodă Călugărul*	antroponim biblic
90.	Sfânta Sâmbătă	*Un Pipăruş modern*	antroponim mitic
91.	Sfânta Vineri	*Ideal* *Pe pământul turcului* *Atque nos* *Patru portărei* *Un Pipăruş modern* *Cetină – Dalbă*	antroponim mitic
92.	Simina	*Dragoste învrăjbită*	antroponim
93.	Siţa	*Siţa, gură rea*	antroponim
94.	Sulamita	*Sulamita*	antroponim
95.	Teotolinda	*Teotolinda*	antroponim ist.
96.	Tilda	*Dric de teleguţă*	antroponim
97.	Tildi	*Dric de teleguţă*	antroponim
98.	Tilinca	*Tilinca*	antroponim
99.	Tinca	*Petrache, zbârlitul şi Tinca, nespălata*	antroponim
100.	Tudora	*Dragoste învrăjbită*	antroponim
101.	Venerea	*Cântecul poetului*	antroponim mitic
102.	Venus	*Atque nos* *Anacreontica* *Unui poet*	antroponim mitic
103.	Veronica	*Pe pământul turcului*	antroponim
104.	Veta	*Patru portărei* *Dan şi Veta, bătăuşii*	antroponim
105.	Vica	*Rodovica*	antpoponim dim.
106.	Viorica	*Fata craiului din cetini*	antroponim
107.	Voichiţa	*Voichiţa lui Ştefan*	antroponim ist.
108.	Zamfira	*Nunta Zamfirei*	antroponim
109.	Zoe	*Zoe, miorlăita*	antroponim

Alexandru Cristureanu[12] atrage atenţia asupra unui fenomen interesant: „Opera lui Coşbuc a avut o deosebită influenţă în mase, iar în domeniul antroponimiei a contribuit la impunerea şi răspândirea unor prenume ca: *Doina* şi *Viorel*. Tot datorită lui Coşbuc au avut şi au o frecvenţă mai mare şi prenumele: *Gelu, Voichiţa* şi *Lia*, probabil ultimul fiind răspândit mai mult prin poezia lui Alecsandri ‚Legenda ciocârliei'. Mai întâi aceste nume de provenienţă cultă românească au fost preluate de intelectuali şi apoi de la ei au pătruns în alte pături sociale. Dintre acestea *Viorel*, este prezent în onomastica actuală a ţăranilor din fiecare sat ardelean, răspândindu-se în ultimele decenii, nefiind niciodată atestat înainte de apariţia poeziei ‚Nunta Zamfirei'. Chiar în localitatea Coşbuc, după chestionarul IV, întrebarea 142 ‚Ce nume recomandă intelectualii satelor pentru noul născut?' s-a răspuns şi cu prenumele *Viorel*, nefiind deci preluat din tradiţia locală".

Adesea întâlnim şi fenomenul când substantive proprii sunt transformate în substantive comune, realizându-se antonomaza, o figură obişnuită la Coşbuc: *neoptolemi (Andromahe)*, cu sensul de eroi, *helene (Andromahe)*, cu sensul de femei frumoase, *bogdane (Ghiaura)*, cu sensul de romînce (moldovence), *zoili (Poet şi critic)*, cu sensul de critici care nu merita apreciați *etc.*

Valorificând un perimetru bibliografic bogat, opiniile şi preocupările autorizate ale lui Coşbuc privind cultivarea şi unificarea limbii literare sunt reflectate și în analize onomastice și sunt reflectate în opera poetică. Începând cu *Tribuna* poetul aprofundează tehnicile literare, problemele de limbă literară şi stil, a căror dezbatere o continuă, în rubrici ale altor reviste, intervenind în explicitarea fenomenelor, îndreptarea ori evitarea erorilor, însuşirea şi respectarea normelor limbii literare în scopul desăvârşirii şi sporirii posibilităţilor ei expresive.

BIBLIOGRAPHY

Bălan-Mihailovici, Aurelia, *Dicţionar onomastic creştin. Repere etimologice şi martirologice*, Bucureşti, Editura Sophia, 2009.

Borș, Monica, *Mitologii nominale în proza lui Mircea Eliade*, Iași, Institutul European, 2015.

Constantinescu, N.A., *Dicționar onomastic românesc*, București, Editura Academiei Române, 1963, http://www.slideshare.net/gruianul/dicionar-onomastic-romnesc-constantinescu-nicolae-a accesat la 22 septembrie 2016.

Coşbuc, George, *Dintr-ale neamului nostru*, Bucureşti, 1903.

Coșbuc, George, *Mania diminiutivelor*, în *Noua revistă română*, I, 1900, vol. II, p. 42-44.

Cristureanu, Alexandru, *Contribuţii la studierea onomasticii operei lui George Coşbuc*, în *Studii despre Coşbuc*, Cluj, 1966, p. 278-293.

Crişan, Maria, *Despre arta poetică la George Coşbuc*, în *Contemporanul*, 1986, nr. 33.

Drăganu, Nicolae, *Românii în veacurile IX-XIV pe baza toponimiei şi a onomasticei*, Bucureşti, 1933.

Dumitraşcu, Pompiliu, *Contribuţii la studiul limbii şi al stilului operei poetice a lui George Coşbuc*, în *Studii despre Coşbuc*, Cluj, 1966

Goicu, Simona, *Termeni creştini în onomastica românească*, Timişoara, Editura Amphora, 1999.

Gonţa, Alexandru I., *Documente privind istoria României. A. Moldova. Veacurile XIV-XVII (1384-1625). Indicele numelor de persoane*, Bucureşti, 1995.

[12] Alexandru Cristureanu, *Contribuţii la studierea onomasticii operei lui George Coşbuc*, în *Studii despre Coşbuc*, Cluj, 1966, p. 291.

Graur, Al., *Nume de persoane*, http://www.slideshare.net/gruianul/alexandru-graur-nume-de-persoane accesat la 22 septembrie 2016.

Ionescu, Christian, *Mică enciclopedie onomastică*, București, Editura Enciclopedică, 1975.

Iordan, Iorgu, *Dicționar al numelor de familie românești*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.

Manolescu, Nicolae, *Poezia lui George Coşbuc*, în *Steaua*, XXIX, 1978, nr. 1, ianuarie.

Miron-Fulea, Mihaela, *Numele proprii. Interfața semantică-sintaxă*, București, Editura Universității, 2005.

Pătruț, I. *Onomastica românească*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980, reeditată la Cluj-Napoca, Editura Clusium, 2005.

Pătruț, I., *Nume de persoane și nume de locuri românești*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.

Soare, Liliana, *Școala Ardeleană. Aspects of the linguistic terminology*, in *SCOL*, Craiova, 2011, p. 271-283. http://cis01.central.ucv.ro/revista_scol/site_ro/2011/revista_scol_2011.html accesat la 22 septembrie 2016.

Tomescu, Domnița , *Gramatica numelor proprii în limba română*, Bucureşti, Editura All, 1998.

Tomescu, Domnița , *Numele de persoană la români. Perspectivă istorică*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 2001.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

LE CHAMPS SÉMANTIQUE DU MOT JAUNE

Adela-Marinela Stancu

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

*Abstract: Our study aims to present meanings of the word **yellow** as they appear in the specialized explanatory dictionaries. We have shown the extent to which this word has become known in the common language (idioms, phrases, proverbs) and the onomastics.*

Keywords: yellow, symbol, expression, locution, onomastics

Le jaune est considéré une couleur primaire, intense, violente, étant la couleur la plus chaude, celle du Soleil et de ses rayons. C'est le symbole de la puissance des dieux et des déesses du ciel. Il est synonyme de lumière et de vie, symbolisant la force, la jeunesse, l'éternité divine, la fête et la joie, la vie et le mouvement. Pourtant, derrière cet aspect joyeux, le jaune peut parfois se révéler négatif. Associé aux traîtres, à l'adultère et au mensonge, à la dépravation et à l'orgueil, le jaune est une couleur qui mêle les contrastes. Le jaune pâle contrairement au jaune vif s'écarte de ce chemin régénérateur pour plutôt pointer la maladie, la morosité et la tristesse.

En Occident, le jaune est la couleur symboliquement associée à la richesse, comme le jaune de l'or. Pendant l'Antiquité, les Romains ont porté le jaune lors des cérémonies et des mariages, alors qu'en Asie et en Amérique du Sud, elle était valorisée. En Chine, elle est associée au pouvoir, à la sagesse, à la richesse, elle a été longtemps réservée à l'empereur de Chine, puisqu'il se situe au centre de l'univers. Chez les Chinois, le jaune est opposé du noir, avec lequel il s'associe pour former les deux couleurs du sang du Dragon demiurge. Aujourd'hui en Chine, une image «jaune» est une image pornographique. Dans le bouddhisme c'est une couleur «sainte».

Au XIIIe siècle, Saint Louis, sous l'influence de l'Église, a obligé les Juifs, considérés depuis les croisades comme les alliés des musulmans, à porter une rouelle de couleur jaune, en signe d'infamie. Au XVIe siècle, on peigne en jaune la porte des traîtres. La même méthode de distinction est employée par le régime nazi au XXe siècle avec le port de l'étoile jaune. L'expression française «jaune», désignant le traître, remonte au XVe siècle. Le jaune s'associe aux maladies: *le teint jaune* avec les maladies du foie, *le pavillon jaune* signalant la quarantaine sur les navires. Il est également associé à la gêne et au dépit, comme dans l'expression *rire jaune*.

Depuis le XXe siècle, le jaune est à nouveau valorisé. Il symbolise la renaissance printanière, les richesses naturelles: le blé, le maïs, le miel et la plupart des céréales. Il évoque la richesse matérielle, la domination, la lumière, l'éternité et la foi, en étant l'une des couleurs les plus claires, liée à la gaieté et à la jeunesse. Il est d'ailleurs (avec le mauve) la couleur symbolique de Pâques.

Associé à la joie, à la bonne humeur, au rayonnement, au bien-être et même à l'idéalisme, le jaune est une couleur vive et stimulante est aussi le symbole de l'amitié et la

fraternité; il témoigne du besoin de contact avec les autres. Il représente également la connaissance, le savoir et la science.

Avec le rouge, le bleu et le vert, le jaune est l'une des quatre couleurs adoptées par la Communauté européenne pour les conteneurs et poubelles du tri sélectif: ceux en jaunes reçoivent les emballages en plastique et en métal.

Dans certains pays, le jaune est la couleur des taxis (cette pratique a probablement débutée à New York, où un propriétaire de taxi a repeint son véhicule en jaune en apprenant que c'est la couleur la plus visible de loin); en France, est celle de la Poste et de ses boîtes aux lettres. Il représente aussi les degrés de gravité qui sont marqués par une progression de couleurs vert – jaune – orange – rouge pour les alertes météorologiques. Le jaune est aussi la couleur principale du logo de Renault.

En sport, *la ceinture jaune* est une qualification dans certains arts martiaux et des sports de combat.

Le maillot jaune représente le maillot porté par le coureur en tête du classement du Tour de France. Si le Tour de France est né en 1903, le maillot jaune n'a fait quant à lui son apparition en 1919. Les raisons de sa couleur sont encore floues aujourd'hui, mais s'explique très certainement par une référence à la couler des pages du journal sportif L'Auto, organisateur du Tour de France.

Le carton jaune est donné en sport par l'arbitre pour signifier un avertissement. *La croisière Jaune* est un fameux raid automobile organisé par André Citroën en 1931-1932.

En cinéma, le jaune est la couleur des personnages de la série télévisée *Les Simpson*.

En musique, *Jaune* est le nom d'un groupe de musique québécoise.

Chambre jaune, salon jaune représente une pièce tapissée, décorée de jaune. *Le métal jaune* est l'équivalent de l'or.

Toile jaune est une grosse toile qui n'a pas été blanchie.

En œnologie, *le vin jaune* est un vin blanc de Jura, issu d'un seul cépage, le Savagnin, dont les grappes sont cueillies à l'extrême limite de la maturité.

La race jaune désigne la race humaine particulièrement formée d'asiatiques, caractérisée par une pigmentation jaune de la peau.

Péril jaune (fig.) représente «un danger que constitueraient les pays de race jaune à cause de leur surpeuplement dû à une forte natalité. De nos jours, ce syntagme désigne un danger économique.»

En anatomie, *les ligaments jaunes* sont «des ligaments élastiques qui réunissent les apophyses transverses des vertèbres entre elles». En médecine, *le corps jaune* représente «une glande endocrine qui se développe dans l'ovaire, de façon temporaire et cyclique après l'ovulation, qui secrète de la progestérone». Toujours en médecine, *la fièvre jaune* est «une maladie infectieuse et contagieuse due au virus amaril transmis par la piqûre d'un moustique sévissant dans les pays chauds, caractérisée par la teinte jaune de la peau et des tissus blancs», ayant comme synonyme les syntagmes *typhus d'Amérique*.

En zoologie, *le bec jaune* est «le bec des oisillons».

En géographie, *La Mer Jaune* représente «une partie du grand Océan, entre la Chine et la Corée». *La tête jaune*, en Nouvelle Calédonie, désigne un bouquet de corail de couleur jaune.

En peinture, *le jaune de Naples* représente «un jaune pâle qu'on emploie dans la peinture à l'huile et dans les fresques».

Quand on dit *un petit jaune*, on pense à «un pastis (mélange) avec peu d'eau, qui est une boisson très populaire en été, en Provence, à base d'eau et d'un alcool».

Le conte jaune désigne «une histoire à dormir debout».

On nommait *un ventre jaune* «un habitant de la Bresse, les Bressans consommaient du maïs et avaient la réputation d'être riches et de cacher leur or».

Le jaune d'œuf est «la partie intérieure centrale de l'œuf employée dans de nombreuses préparations culinaires».

Le jaune d'argent représente «une couleur de cémentation». Cette expression est née au début du XIVe siècle, époque à laquelle est née cette technique de coloration qui permet d'obtenir à l'aide de sels d'argent et de cément une couleur allant du jaune très clair au brun orangée foncée.

Le jaune antique est «une variété de marbre» et *l'ambre jaune* désigne «une résine fossile transparente».

Le nain jaune représente «un jeu de cartes qui se joue avec un tableau et dont la carte maitresse, le 7 de carreau, est également appelé nain jaune»

Populairement, *de la jaune* désigne «de l'eau-de-vie vieillie en fût par opposition à la blanche».

Quand on parle des cheveux d'une personne on dit *les cheveux jaunes* avec le sens de «blonds». En s'agissant du teint altéré par l'âge, la fatigue, l'inquiétude, certaines maladies du foie, on dit *être (tout) jaune*. L'expression *être jaune comme un cire, un citron, comme un coing* signifie «avoir le teint fort jaune, le teint malade». C'est une expression utilisée dès le début du XXe siècle, en empruntant à deux fruits, le citron ou le coing, leur couleur jaune vif si particulière. En langage familier et imagé, la formulation désigne le teint d'une personne malade ou un qui a un air maladif.

Le jaune est la couleur imposée aux Juifs au Moyen Age. *L'étoile jaune* est «un signe de reconnaissance dont on avait imposé le port aux Juifs au cours du Moyen Âge et sous le régime nazi». C'est une locution qui désigne une pièce de tissu de couleur jaune en forme d'étoile de David, qui a été imposée aux Juifs comme signe vestimentaire distinctif sur les territoires occupés par les nazis durant la Seconde Guerre Mondiale. Elle a pour ancêtre la rouelle.

Le passeport jaune représente «une pièce d'identité des forçats libérés».

Les syndicats jaunes (par opposition aux *syndicats rouges* liés aux thèses socialistes de la lutte des classes) sont les syndicats qui arboraient pour insigne un gland jaune et un genêt et défendaient un type d'action fondé sur la collaboration avec la classe dirigeante. Aujourd'hui, pour les syndicats grévistes, ils représentent les syndicats opposés à une grève, à une action revendicative.

En parlant d'une source lumineuse artificielle ou naturelle, on dit *soleil jaune, clarté, lueur jaune d'une veilleuse*.

Les gants jaunes sont «les gants portés par notamment sous Louis Philipe par les hommes distingués, les aristocratiques», de nos jours *les gants jaunes* représentent un homme élégant, ironiquement un dandy, un muscadin.

Pour exprimer la couleur et les nuances, on en a trouvé les expressions: *jaune pâle, jaune vif, jaune clair, éclatant, jaune citron, jaune paille, jaune safran, jaune poussin, jaune soufre, jaune moutarde*.

Comme matière qui fournit une couleur jaune, on en a: *jaune de chrome, jaune de zinc, jaune de quinoléine, jaunes végétaux* (curcuma, fustet, quercitrin, safran).

Le mot *jaune* entre aussi dans des locutions verbales:

être jaune «être peureux»

être jaune de jalousie «éprouver une forte jalousie»

être peint en jaune (vieilli, fam.) «être trompé par sa femme», la couleur jaune étant symbole d'infamie, de déshonneur conjugal

faire des contes jaunes «dire des choses incroyables»

franchir la ligne jaune «aller trop loin, dépasser les limites»

miser sur le jaune «case de jeu de couleur jaune»

rire jaune (fam., fig.) «rire de façon contrainte en dissimulant sa gêne, son dépit; se forcer à rire». L'origine de l'expression trouve son sens dans le fait que le jaune, lorsqu'il est éclatant, est le symbole des dieux. A l'inverse, lorsqu'il est mat, il représente le souffre, l'enfer, mais aussi la perfidie. Cependant, l'expression *rire jaune* provient surtout du fait que les hépatiques sont souvent de mauvaise humeur, et lorsqu'ils se forcent à rire, la bile teinte leur visage de cette couleur jaune pâle. Par extension, cette expression s'applique à toute personne qui semble se forcer à rire, qui teint de masquer sa colère ou qui ne veut pas montrer qu'elle est vexée.

tirer sur le jaune «jaunâtre»

tourner au jaune «jaunir»

Etymologiquement, *jaune*, forme ancienne *jalne*, provient du latin *galbinus*, par la contraction régulière de *galb(l)nus* en *galb'nus* qui se réduit à *gal'nus* d'où *jalne*, puis *jaune*.

Dans les proverbes, *jaune* est peu productif:

L'alcool est blanc, mais rougit le visage, l'or est jaune, mais noircit le cœur.

Lune jaune ou rousse, pluie à vos trousses. «Lune qui n'a pas la couleur blanche, présage un mauvais temps et de la pluie.»

Mieux vaut rester rouge cinq minutes que jaune toute la vie.

Tout semble jaune à celui qui a la jaunisse. «Chacun projette sur le monde des déformations dues à ses problèmes. Autrement dit, pour le pessimiste ou celui qui est frappé par un malheur, tout paraît négatif.»

En onomastique, consultant le dictionnaire de Morlet, nous y avons trouvé le nom de famille *Jaune*, avec la forme altérée *Jeaunes* (enregistré en Normandie) et les diminutifs: *Jaunel, Jauneau, Jaunet*, variante régionale *Jaunez* (en Nord, Nord-Est), *Jauney* (Est), *Jaunat, Jaunin, Jaunon, Jaunault, Jaunier*, les péjoratifs *Jaunard, Jaunasse, Jaunâtre,* la variante *Jaunâtre,* surnom d'après la couleur du teint.

BIBLIOGRAPHY

Barré, Louis, Landois, Narcisse, *Complément du Dictionnaire de l'Académie Française*, Bruxelles, Belge, 1839 (édition en ligne)

Branchet, August, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, France, 1872 (édition en ligne)

Dauzat, A., *Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France*, Paris, 1994

Dubois, Jean, Mitterand, Henri, Dauzat, Albert, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris, Editions Larousse, 2006

Dictionnaire de l'Académie française, Paris, 1835 (édition en ligne)

Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2008, Paris, Editions Robert, 2007

Montreynaud, Florence, Pierron, Agnès, Suzzoni, François, *Dictionnaire de proverbes et dictons*, Paris, Editions Robert, 2006

Morlet, Marie-Thérèse, *Dictionnaire étymologique des noms de famille*, Paris, 1991

Picoche, Jacqueline, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Editions Robert, 2006

Rat, Maurice, *Dictionnaire des locutions françaises*, Paris, Editions Larousse, 1957

Trésor de la langue française informatisée, (version électronique du *Trésor de la Langue Française*, dictionnaire de référence du XIXe et XXe siècle)

http://www.linternaute.com

http://www.gallica.bnf.fr

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

TABOO EUPHEMISMS VS. REGULAR EUPHEMISMS

Oxana Chira

Assoc. Prof., PhD, "Alecu Russo" University of Bălți, Moldova

Abstract: We can distinguish taboo euphemisms from regular euphemism, depending on the reason for using euphemisms. Taboo euphemisms are based on superstition or religious prohibition. Most euphemisms of this type have appeared out of fear. In such a way, the speaker believed that he drove away negative phenomena only by substituting the word "devil" by diavol, demon, satană, necuratul, Aghiuță, Anticristul, ucigă-l crucea, ucigă-l toaca, păcatul, ucigă-l tămîia, cel cu coadă, cel cu coarne; "cancer" by o boală incurabilă, ducă-se-pe-pustii, boala păcatelor; "epilepsy" by boala neagră. Regular euphemisms are based on reasons to avoid rude and offensive word combinations or mitigate direct expressions, which can cause harmful or hurtful labels for the receivers: gander for „prost, nerod"; prudent for „fricos"; laberman for „onanist"; senior for „bătrîn".

Keywords: euphemism, classification of euphemisms, lexical creativity, lexical innovation, language prohibition, occasionalism, dysphemism, taboo.

Clasele de eufemisme au caracter deschis și, uneori, suprapus. Astfel, R. Budagov, îmbinînd diferențele diastratice și cele diafazice, separă eufemismele în două clase mari: *eufemisme literare* și *eufemisme argotice*. La prima clasă, cercetătorul atribuie eufemismele care au funcția de atenuare, precum ar fi vîrstă respectabilă pentru „bătrîn". Aceste eufemisme, după cum afirmă autorul, pătrund în limba literară și îmbogățesc vocabularul, extind polisemia, sporesc numărul omonimelor etc. Celălalt tip de eufemisme, numite argotice, reprezintă utilizări în locul unor cuvinte „incomode". De obicei, la astfel de eufemisme se recurge atunci cînd, aparent, nu sînt necesare substituirile (de exemplu, în sec. al XIX-lea. în Rusia, se utilizau eufemismele mi-am curățat nasul sau am folosit băsmăluța).

Luînd în considerare faptul că eufemismele se utilizează în anumite contexte, R. Budagov mai distinge o grupă aparte de eufemisme, numite *contextuale*. Acestea, fiind mult mai complexe, sînt determinate de „condițiile unui anumit context sau de caracterul acelei persoane care își exprimă gîndurile. Ele apar în discurs în mod constant și au toate proprietățile eufemismelor, dar nu au o reproductibilitate de-a gata" [Будагов, p. 115].

Găsim rezonabil a invoca şi observaţiile cercetătoarei germane R. Rada privind distincția dintre *eufemismele uzuale* și *eufemismele create ad-hoc* (sau ocazionale) [Rada, p. 87]. Insistînd asupra deosebirilor dintre aceste două tipuri de eufemisme, autoarea constată că primul tip face parte din vocabularul de bază și este înregistrat în sursele lexicografice, în timp ce al doilea tip este utilizat spontan și are impact eufemistic doar într-un anume context situativ, fără șanse de a se încetăți în limbă. În legătură cu acest tip de eufemisme, invocăm și observațiile lui É. Benveniste care menționa că „numai situația determină eufemismul și, în funcție de faptul dacă ea este tipică sau accidentală, formează tipul expresiei eufemistice în conformitate cu normele unei sau altei limbi" [Бенвенист, p. 372].

În fine, amintim și de clasificarea lui S. Luchtenberg care evidențiază două clase, în funcție de intențiile vorbitorului: *eufemisme atenuante* și *eufemisme de dezinformare*

(manipulare). Eufemismele atenuante sînt reprezentate de o „exprimare social condiționată, prin intermediul căreia aspectul indecent al unui cuvînt sau concept este atenuat sau este redenumit, folosindu-se un alt aspect, inatacabil", pe cînd „eufemismele de manipulare sînt cele care nu au drept scop menajarea sentimentelor receptorului. Din păcate însă, constată cercetătorul, deosebirea dintre eufemismele atenuante si cele de manipulare nu este întotdeauna posibilă în realitate" [Luchtenberg, p. 368-370]. În același context, cercetătoarea I. Druță constată pe bună dreptate că manipularea „poate avea și efecte benefice, nu numai nocive: în negocieri, în terapia verbală, în strategiile de marketing, în relațiile dintre prieteni/îndrăgostiți etc." [Druță, p. 119].

Pornind de la fenomenul tabu, lingvistul german C. Wanzeck divizează eufemismele, de asemenea, în două clase mari generale: *eufemisme convenționale* și *eufemisme motivate pragmatic*. Cuvintele din domeniul tabu (al corpului, morții, maladiilor etc.) sînt considerate eufemisme convenționale, întrucît ele reprezintă convenții sociale. Eufemismele motivate pragmatic sînt utilizate însă în situațiile cînd vorbitorul vrea să camufleze adevăruri neplăcute. În categoria eufemismelor pragmatice, sub aspect cantitativ, prevalează eufemismele din sfera politică și economică) [Wanzeck, p. 82-83].

Generalizînd observațiile existente pe marginea clasificării eufemismelor și luînd în considerare diversele criterii, putem contura o tipologie complexă, cu mai multe niveluri și fundamente ale clasificării eufemismelor. În acest articol ne vom opri la eufemismele tabuistice și la cele netabuistice, în funcție de motivul utilizarii lor. *Eufemismele tabuistice* sînt eufemismele care au la bază o superstiție sau o interdicție religioasă. Această utilizare se explică prin frica în faţa puterii necurate sau prin superstiţiile ce interzic rostirea numelui „necurat". Pentru lexemul drac, dicționarele înregistrează sinonimele încornoratul, diavol, demon, tartor, naiba, satană, Scaraoțchi etc. Deseori, numele drac e pus în opoziție cu numele lui Dumnezeu: *Anticristul, ucigă-l crucea, ucigă-l toaca, păcatul, ucigă-l tămîia*. Altele conțin o caracteristică specifică animalelor: cel cu coadă, cel cu coarne, şarpele cel vechi. Nu puține denumiri conțin negaţia pentru a scoate în evidenţă imaginea negativă a diavolului (*nemilosul, necuratul, nepriitorul, neprietenul, nefîrtatul*) sau sînt diminutivele pentru a diminua frica faţă de existenţa diavolului (*mititelul, Michiduţă, Aghiuţă*). Vorbitorul a denumit în cele mai diverse moduri ființa malefică, evitînd lexemele diavol sau drac. Consemnăm și formele dialectale *şeitan, şotcă, spurc* în Transilvania şi Banat, *carcandilă, bedă* în Transilvania şi Moldova, precum și compusele *ducă-se-pe-pustii, cel-din-baltă*. Unele eufemisme care substituie lexemul drac sînt nume proprii: *Lucifer, Scaraoţchi, Nichipercea, Sărsăilă, Michiduţă*. Numărul mare de termeni demonstrează că vorbitorul are intenţia din cele mai vechi timpuri de a evita tabuul religios *drac*.

În folclorul românesc, există o ființă supranaturală care este menită să facă rău oamenilor – Ielele. Pentru a le îmbuna, sînt create o serie de eufemisme: *Fetele cîmpului, Frumuşelele, Mîndrele, Fetele lui Şandru, Vîntoasele, Milostivele, Cinstitele, Harnicele, Miluitele* etc.

Vorbind despre superstiţii, observăm că la multe popoare, inclusiv la români, persistă frica de a pronunţa numele de botez, considerîndu-l nume sfînt. Din acest considerent, apare numele dublu. Dacă omul se îmbolnăvea, era rebotezat cu alt nume, crezîndu-se că astfel va rămîne în viaţă şi va minţi moartea care, se presupunea, îl căuta. „Adesea se ţine secret chiar numele personal, pentru ca duşmanul sau duhurile rele să fie păcălite prin destinaţii schimbate" [Caraioan, p. 92]. Deci superstiţiile devin un motiv pentru crearea eufemismelor, deoarece a rămas ideea din Antichitate că rostirea numelui-tabu era considerată deja drept realizarea unui act interzis.

Ajunşi în secolul al XXI-lea, în pofida dezvoltării societății, mulţi continuă să creadă în superstiţii, mai ales în cele legate de moarte sau anumite boli: *boală neagră* pentru „epilepsie", *boala lu*ngă pentru „tifos", *boala seacă* pentru „tuberculoză". În secolele trecute se credea că fiecare boală are demonul ei și numele lor era destul de variat precum *Afurisitul, Apucatul, Arapul, Buzatul, Colțatul, Diochiatul* etc. Pentru „ciumă" există, într-un mod aparte, diverse eufemisme: *Buboasa, Alba, Frumoasa sau Maica Bătrînă, Teleleica, Boala turcilor, Maica bolilor, Maica Călătoare, Maica calea* etc. [Candrea, p. 165]. Confundîndu-se deseori cu moartea, „ciuma" e substituită printr-un număr mare de eufemisme. O altă boală, personificată din cele mai vechi timpuri prin eufemismele *Lelița sau Mătușica*, este „frigurile" căreia „nu i se spune pe nume căci se tem să nu-i scuture" [ibidem, p. 171].

În secolul trecut, s-a depistat o altă boală – „cancerul", care se manifestă ca și „ciuma" și de care vorbitorii au frică, numind-o: *ducă-se-pe-pustii, ducă-se de la noi, ducă-se cu noaptea, mai departe de noi, boala păcatelor, plata păcatelor, pedeapsa Domnului* etc. Religia încearcă să tămăduiască „cancerul" prin rugăciuni, mărturisire și post negru, fapt care confirmă ideea că unele boli sînt considerate că vin prin magia neagră (diavol). Nu în zădar se zice că, „dacă te molipsești de vreo boală, nu te deznădăjdui și nu te împuțina cu duhul, ci mulțumește-i lui Dumnezeu, că El se îngrijește ca să-ți procure prin această boală un bine" (http://www.crestinortodox.ro, vizitat 11.09.2014).

Și „moartea" a rămas un mister în toate timpurile şi în toate comunităţile umane: „În gîndirea magică, bazată pe cratofanie, pronunţarea unui cuvînt are drept consecinţă prezenţa efectivă a obiectului pe care-l denumeşte; a rosti deci numele unei persoane moarte, înseamnă a invoca spiritul acesteia, fapt care poate avea consecinţe dramatice" [Seiciuc, p. 108]. Din aceste motive la noi, la români, dacă vorbim de un răposat, evităm orice lexem care ar conține rădăcina mort. De exemplu: „Bunelul Vasile, Dumnezeu să-l ierte, cînd era tînăr lucra la primăria satului", dar nu spunem „Bunelul Vasile, care e mort, cînd era tînăr lucra la primăria satului". În anunţurile despre decese, de regulă, citim: „A fost petrecută pe ultimul drum"; „Dumnezeu să te odihnească în pace!"; „Inima a încetat să bată" (www.gandul.info.ro, vizitat 05.11.2010). Pentru comparație, anunţurile la rubrica „Decese" din ziarele germane diferă de cele din Republica Moldova sau România: la nemţi anunţurile de deces sînt scrise deseori de însăși persoana respectivă în timpul vieţii, fără să se indice data morţii. La noi însă, se practică o altă „experiență": presupunem că din cauza superstiţiilor, nimeni nu-şi „anunță" decesul. Nu în zadar se spune din cele mai vechi timpuri: „Dacă îţi faci sicriu, vine moartea după tine". Ideea că există viață după moarte a dat naştere la un număr şi mai mare de eufemisme metaforice. De exemplu: „Astfel că-mi venea greu să înțeleg dacă e bine sau e rău cînd se moare. Pentru că «lumea cealaltă» pentru noi, copiii, era/însemna doar paradis" (Butnaru 2008, p. 55); „Chiar şi atunci cînd îmi voi da duhul, mi-l voi da cu o întrebare: «Doamne, nu s-ar putea cumva, altfel?»" (Busuioc 2011, p. 244).

Eufemismele netabuistice sînt eufemismele care au la bază motive de a evita exprimările brutale, jignitoare sau de a atenua exprimările directe, ce pot provoca etichetări dăunătoare sau leza sensibilitatea receptorilor. Deseori, asistăm la o retabuizare a societății datorată interdicțiilor lingvistice. Limbajul politic și economic tabuizează realitățile netabuistice, făcîndu-se uz de eufemizarea forțată, prin interzicerea folosirii unor structuri lexicale existente în limbă în mod tradițional. Despre această determinare, despre intervenția conștientă a vorbitorului în utilizarea ne mărturisesc textele publicitare: se creează impresia că există persoane care se ocupă, în mod special, de strategiile de publicitate privind inventarea termenilor în vederea menținerii stării de spirit pozitive a clienților și a acționarilor. De regulă, termenii care au o conotație negativă sînt înlocuiți prin eufemisme de afaceri. Acest

fapt este vizibil în anunțurile publicitare ce urmăresc, de fapt, o strategie specifică anunțurilor – cea de a oferi ceva și de a convinge receptorul că acceptarea ofertei îi avantajează.

Utilizarea eufemismelor în anunțurile publicitare în scopul realizării produselor trădează respectul ofertantului: *maturizarea precoce a tenului* pentru „îmbătrînirea tenului", *produs destinat igienei intime pentru femei* pentru „tampoane pentru femei", *produs destinat igienei pentru bărbați* pentru „prezervativ", *cremă Anti-Age* pentru „cremă contra îmbătrînirii", *fixarea dentară* pentru „înlocuirea dinților", *dantură mobilă* sau *dantură falsă* pentru „proteza dentară", *bio fresh spray bucal* pentru „spray împotriva mirosului neplăcut al gurii", *spray antiperspirant* pentru „spray contra transpirației excesive" etc. În reclamele publicitare se optează pentru formulări cît mai originale și irepetabile, dar care, în același timp, să permită receptorului să anticipeze intenția emițătorului și să identifice sortimentul propus.

Deseori, eufemizarea camuflează unele situații reale din societate, cum ar fi concedierile, reducerea costurilor, majorarea prețurilor, micșorarea salariului etc. Totodată, eufemismele creează, de multe ori, confuzie. Astfel, în procesul de vînzare, se evită pronunțarea cuvintelor, precum preț, a majora, a cumpăra sau bani și se utilizează sintagme precum *a investi într-un produs, banii investiți,* obținînd, în schimb, *resurse, alocații, sprijin* etc. Cercetarea insuficientă a eufemismelor din limbajul specializat sau, mai degrabă, neacceptarea utilizării lor, nu înseamnă o neglijare a limbajului specializat de către cercetători, ci, mai degrabă, o utilizare improprie a limbii.

Dacă cineva intenționează să explice un termen, să clarifice o situație, să evite numele real al cauzei, el, implicit, pune în evidență intenția de a camufla, deci de a utiliza un limbaj secret. Sub acest unghi de vedere, limbajul economic eufemizat poate fi calificat drept limbaj specializat, similar celui al infractorilor, elevilor, studenților, soldaților etc. De exemplu: „Contabilitatea creativă şi managementul rezultatului sînt eufemisme care se referă la acele practici contabile care deviază de la standardele contabile şi se caracterizează prin folosirea de noi și inteligente mijloace de a determina veniturile, datoriile şi creanţele, conducînd la politici de manipulare a rezultatelor" (Revista de investigare a criminalităţii, 2012, nr. 1, p. 54). Eufemismele din sfera economiei aparţin limbajului specializat şi ţin de modernizarea, aprecierea și respectarea, totodată, a paralelismului de sens (de exemplu, aceeași angajată *baby sitter* îndeplinește funcția unei „dădace", *agent imobiliar* – funcția unui „vînzător de case/apartamente", *merchandiser* – funcția unui „distribuitor", *funcționar la Salubritate* – funcția unui „gunoier", *funcționar la Pompe Funebre* – funcția unui „gropar", *manager* – funcția unui „administrator"): „Pînă şi portarii de acolo ajung door manageri!" (Dilema Veche, 17-23 iunie 2010, p. 2): door manager – funcția unui „portar"; „Cum, la fel, dacă ai nevoie de un creator de modă care să-ți spună cum să-ți asortezi tenișii cu sacoul cînd ieși din Centrul Vechi să agăți gagici buzate, îți meriți propriul tău designer vestimentar" (Academia Cațavencu, 13-19 decembrie 2013, p. 17): *designer vestimentar* pentru „croitor".

Utilizarea eufemismelor demonstrează că vorbitorul sfidează în mod conștient postulatul unei comunicări univoce, întrucît eufemismul, prin însăși menirea sa, trebuie să creeze echivocitate, confuzie, incertitudine semantică cu scopul de a evita descrierea directă a unor sau altor realități. Eufemismele tabuuistice și eufemele netabuistice se prezintă pentru cercetători drept un material inepuizabil de cercetare în virtutea naturii lor extralingvistică. În opinia lui E. Coșeriu, „tabuul lingvistic reprezintă însă doar un aspect al fenomenului mai amplu numit interdicția de vocabular, care se datorează nu numai unor superstiții, ci și unor rațiuni de natură emotivă sau socială, unor rațiuni de educație, politețe, bune maniere, decență, amabilitate etc." [Coșeriu, p. 190].

BIBLIOGRAPHY

Busuioc A. În căutarea pierderii de timp. Chişinău: Editura Prut Internaţional, 2011. 244 p.
Butnaru L. Copil la ruși. București: Editura Ideea Europeană, 2008. 236 p.
Candrea A. Folclorul medical român comparat: privire generală, medicină magică. Iași: Editura Polirom, 1999. 448 p.
Caraioan P. Geneza sacrului. București: Editura Ştiinţifică, 1967. 152 p.
Coșeriu E. Omul și limbajul său. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2009. 465 p.
Druță I. Contribuții la studiul manipulării prin cuvînt. În: Distorsionări în comunicarea lingvistică, literară şi etnofolclorică românească şi contextul european, Iaşi, 2009, p. 115-120.
Luchtenberg S. Euphemismen im heutigen Deutsch. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwurde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universitat. Bonn, 1985. 299 p.
Rada R. Tabus und Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2001. 212 p.
Seiciuc L. Un alt fel de a nu spune: Eufemism şi disfemism în limbile romanice. Suceava: Editura Universității „Stefan cel Mare", 2011. 277 p.
Wanzeck C. Lexikologie: Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen. UTB: Vandenhoeck&Ruprecht, 2010. 191 p.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. Москва: Прогресс, 1974. 446 с.
Будагов Р. А. Введение в науку о языке. Москва: Добросвет, 2003. 544 с.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

PRAGMATIC ELEMENTS IN HUNGARIAN RADIO TEXTS

Reka Suba

Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Tîrgu Mureș

Abstract: This study is an analysis of texts broadcast by Hungarian radio stations from Romania. Our goal is to approach these textual constructions from the viewpoint of their pragmatic and linguistic features, taking into account, in the same time, the larger, contextual elements. We also include in our investigation another external factor, i.e. the communicator or presenter and the outer conditions of broadcasting, as it has been demonstrated that the lexical and syntactic choices made by the authors of these texts (choice of vocabulary, word order, etc) have direct implications in the generation of direct of implicated meanings, transmitted by such texts.
The analysis upon the editing of audiovisual broadcast texts in the Hungarian media from Romania is based on the research carried out by Sapientia University, Faculty of Technical and Human Sciences from Targu-Mures, the Department of Applied Linguistics. Our research focused on the quality of the Hungarian language that was used in the Hungarian audiovisual media in Romania.

Keywords: pragmatic and textual features, linguistic and textual factors, word order, syntactic structure, language of the press

Știrile în general sunt considerate cele mai importante surse de informare pentru noi toți, fiind tipuri de discurs cu funcție referențială, prin care procurăm informații despre realitatea exterioară. Interpretantul nostru însă depinde într-o mare măsură atât de interpretantul sursei de informare (al canalului de transmisie, al redactorului, al crainicului etc.), cât și de conținutul global al discursului, de totalitatea constituenților lingvistici și suprasegmentali, precum și de factorii pragmatici ori socioculturali.

Textul știrilor radiofonice diferă de toate celelalte tipuri de discurs din mass-media prin faptul că mesajul radiofonic este caracterizat printr-o oralitate specifică, dezvoltându-se pe axa temporalității, iar singurul mod de receptare a mesajelor este cel auditiv. Așadar, latura sonoră a textului, pe lângă formularea sa lingvistică, este un component decisiv atât din punctul de vedere al procesului de transmitere a informației, cât și din cel al decodării mesajului, acustica corespunzătoare fiind un factor important în perceperea semnificantului prin contribuția sa la focalizarea atenției asupra enunțului. Marcarea acelor segmenți textuali care conțin informații relevante din punct de vedere informațional, se realizează, așadar, atât prin mijloace sintactice, cât și prin mijloace fonosintactice sau prozodice. Acești componenți însă pot contribui reciproc la o structurare coerentă a mesajului, ori pot prezenta decalaje, nefuncționând concomitent în decursul procesului de corelare a semnificantului cu semnificatul, îngreunând semnificativ decodarea corectă și realizarea funcției pragmatice a enunțului.

Gramaticile funcționale, care integrează nivelul sintactic, semantic și pragmatic al limbii, prin funcțiile pragmatice desemnează acele roluri pe care le îndeplinesc cele două componente principale din structura fiecărui enunț, cel topic și cel nontopic, în procesul de

asigurarea a coerenței informaționale și în înaintarea în procesul informațional. Structura acestui proces informațional în *Dicționarul de științe ale limbii* este prezentat în felul următor:

”Pentru ca procesul informațional să se poată realiza și să înainteze, este absolut necesar ca fiecare enunț, în cadrul unui discurs, să fie cumulativ, adăugând, la o informație anterioară, deductibilă din context, o informație nouă. Un enunț normal are o structură binară, fiind alcătuit din două componente, unul reprezentând funcția pragmatică de topic (sau temă), adică de purtător al informației cunoscute, iar celălalt reprezentând funcția pragmatică de comentariu (sau remă), adică de purtător al informației noi; ultima funcție pragmatică este numită, din altă perspectivă, și focus, căci rolul componentului din enunț pe care îl reprezintă este și acela de purtător al informației proeminente” (Bidu-Vrânceanu – Călărașu – Ionescu-Ruxăndoiu 2005: 227).

În cele ce urmează prezentăm structura topicalizată a câtorva secvențe de știri radiofonice din audiovizualul de limba maghiară din România. Cercetarea limbajului audiovizual are la bază monitorizările efectuate de Universitatea Sapientia, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu-Mureș cu privire la limbajul audiovizualului de limbă maghiară din România[1].

Pentru a pune în evidență relația dintre organizarea sintactică și pragmatică a unui text jurnalistic și structura sa sonoră, am selectat pentru analiză prima știre difuzată de Radio România București în cadrul emisiunii maghiare din data de 1 septembrie a.c..

Acele părți din enunț care, în cadrul discursului, alcătuiesc prim-planul informațional, centrul interesului comunicativ, aducând partea nouă de informație în procesul comunicării, sunt semnalate prin îngroșare:

December 11-én lesznek a parlamenti választások – döntött tegnapi ülésén a kormány. A kabinet módosította a választási törvényt is, hogy megkönnyítse a külföldön élő román állampolgárok részvételét a voksoláson, miután a levélben való szavazás előfeltételeként megszabott regisztráció kudarcnak bizonyult. A 2012-es parlamenti választásokon még alig több mint 60 ezer, a 2014-es elnökválasztáson már csaknem 380 ezer román állampolgár szavazott külföldön. A tegnap hozott sürgősségi kormányrendelet azt is lehetővé tette, hogy a hivatalosan külföldön lakó állampolgárok bármelyik külföldi szavazókörben leadhassák voksukat feliratkozva a pótlistára. **(Radio România București, Emisiunea Maghiară, 1. sept. 2016,** Știri**)**

Locul ocupat în cadrul emisiunii demonstrează importanța acestei știri pentru ascultătorii postului. Prima frază (În data de 11 decembrie vor avea loc alegerile parlamentare - a decis guvernul la ședința sa de ieri.) este purtătoarea topicului de discurs pentru întregul text, pornindu-se cu o focalizare realizată prin poziționarea complementului circumstanțial de timp în fața predicatului. A doua frază, care are în componență o propoziție principală și două subordonate circumstanțiale, în cazul fiecărei propoziții menține o topicalizare echilibrată, purtătorul prim-planului informațional fiind predicatul verbal. A treia propoziție însă conține

[1] Începând cu anul 2010 și până în anul 2014 s-au efectuat anual 2 săptămâni de monitorizare, iar după 2014 din doi în doi ani, urmărindu-se în special emisiunile de știri. Sub aspect lingvistic au fost monitorizate doar intervențiile verbale pentru care își asumă responsabilitatea redactorii și colaboratorii posturilor respective, nu și secvențele verbale aparținând invitaților intervievați. Au fost monitorizate următoarele posturi de televiziune: TVR 1, TVR 2, TVR Cultural, TVR Cluj și posturile de radio: Radio București, Radio Cluj, Radio Târgu-Mureș, Radio Timișoara, Radio Gaga, Radio Partium, Radio City, Radio FUN, Erdely FM, Radio Paprika, alese în funcție de: audiență, acoperire, pondere a emisiunilor informative și de dezbatere, precum și asumarea unui rol cultural și educativ. În articolul de față luăm exemple din baza de date a ultimei monitorizări efectuate (2016).

două focus-uri, fiecare purtat de un atribut adjectival exprimat prin numeral. A patra frază, având în componență o subordonată completivă directă, în propoziția principală prezintă un focus pronominal, având rol de cataforă în enunț. Iar rolul acestor elemente evidențiate în structura sintactică a textului prin poziționare și deplasarea componentelor, este întărită și printr-o pronunțare mai intensă, unitățile suprasegmentale fiind mărci proeminenți ale reliefărilor semantico-pragmatice. Componentele specifice sonorizării, adică accentul, intonația, ritmul și pauza (Elekfi-Wacha 2003) funcționează într-un mod sincronizat, fiind elemente constitutive ale acelui nivel suprasegmental care realizează conexiuni, diferențieri, segmentări și marcări, contribuind la perceperea structurii sintagmatice și la decodarea corectă a enunțului, adică la corelarea semnificantului cu semnificatul. Melodia textului, intonația corespunzătoare, de exemplu, este esențial în semnalarea conexiunilor cu antecedentele textuale și indicarea postcedentelor din enunț, tocmai de aceea o intonație confuză sau un accent deplasat, aflat în neconcordanță cu structura topicalizată a enunțului, duc la confuzii și în interpretarea mesajului.

Câteva exemple alese în mod aleatoriu pentru nesincronizarea indicilor suprasegmentali cu cei pragmatici și sintactici:

A kormány szeptember másodikára hirdetett gyásznapot az olaszországi földrengésben elhunyt román nemzetiségű áldozatok emlékére. **(Radio România București, Emisiunea Maghiară, 1. sept. 2016,** Știri**) – accentuările automatice, împreună cu o intonație neutră, liniară, nu coincid cu structura topicalizată clară a enunțului, deoarece elementele-cheie din punct de vedere semantic și pragmatic rămân nereliefate corespunzător.**

Így ***elmaradnak*** *vagy* ***elhalasztják*** *a zenés köztéri rendezvényeket, a TV- és rádióadók az alkalomhoz illő* ***műsort*** *és* ***zenét*** *közvetítenek.* **(Radio România București, Emisiunea Maghiară, 1. sept. 2016,** Știri**) – accentele secvențiale deplasate duc la o perturbare gravă a semnificației frazei și mesajului, eșuându-se tocmai distincția informațională focus – fundal din cadrul enunțului.**

Az olaszországi földrengésben 10 román állampolgár vesztette életét, ötöt kórházban ápolnak. Az elhunytak földi maradványainak hazaszállítása ma ér véget. **(Radio România București, Emisiunea Maghiară, 1. sept. 2016,** Știri**) – enunțare neutră, fără creșteri sau descreșteri ai tonului, însă fără intonație descendentă la sfârșitul primei fraze, nedelimitând nici din punct de vedere sintactic, nici pragmatic și sonor cele două unități sintactice.**
Washington várhatóan még a G-20-as ország csoport vasárnap Kínában kezdődő csúcstalálkozója előtt bejelenti, hogy hivatalosan ***csat****lakozik a dokumentumhoz*. (Radio România București, Emisiunea Maghiară, 3 sept. 2016, Știri) – inversiunea accentului primar cu cel secundar elimină focusul poziționat în fața predicatului, intrând în contradicție cu topicalizarea enunțului prin mijloace sintactice.

Holnap délután öt órától jótékonysági kerékpáros körverseny lesz, amelynek célja kerékpárokat adományozni azoknak a fiataloknak vagy gyerekeknek, akik nem engedhetik ***ezt*** *meg maguknak.* (Radio România București, Emisiunea Maghiară, 3 sept. 2016, Știri) – cu accent primar pe pronumele demonstrativ cu rol de anaforă *ezt*, dar fără a avea un antecedent clar în enunț, ceea ce cauzează confuzii în identificarea semnificatului.

Jól állnak a mezőgazdasági támogatások kifizetésével, azaz a késés nem Romániára jellemző, hanem az egész Európai Unióra, hiszen az új Közös Agrárpolitika és a támogatások tavalyi változása miatt nincs olyan Európai Uniós tagállam, ahol minden rendben működne, mondta Haschi András, a Hargita megyei Mezőgazdasági Kifizetési és Intervenciós Ügynökség igazgatója, ***aki*** *jó hírrel szolgál a gazdáknak.* (Radio România București, Emisiunea Maghiară, 1 sept. 2016, Știri) – accent primar pe pronumele relativ cu rol de anaforă *aki*, deși focalizarea prin topică ar indica accentuarea determinantului sintagmei *jó hírrel*.

…az újszamosújvári magyar iskolában… (Radio România București, Emisiunea Maghiară, 5 sept. 2016, Știri) – topica inadecvată, lipsa pauzei și cititul împreună duc la interpretări greșite privind atributul adjectival *új* (nou), determinatul lui devenind astfel denumirea geografică a orașului Gherla în loc de regentul original, școala cea nouă cu limba de predare maghiară.

Tizennégy illegális ***be****vándorlót fogtak el csütörtökön hajnalban a hatóságok a szerb-román-magyar hármashatár térségében - közölte honlapján a határrendészet.* (Radio România București, Emisiunea Maghiară, 5 sept. 2016, Știri) – separarea preverbului de verb este un indiciu clar pentru topicalizare, așadar sintagma *tizennégy illegális bevándorlót* într-adevăr ocupă poziție de focus, dar cu accent primar pe prima silabă a acestui grup semantico-sintactic.

Gondatlanságból elkövetett emberölés gyanúja miatt is kérte csütörtökön a bűnvádi eljárás jóváhagyását a szenátustól az Országos Korrupcióellenes Ügyosztály. Gabriel Oprea volt miniszterelnök-helyettes, belügyminiszter ellen az azóta lemondott tárcavezető rendőri kíséretének egyik tagja által elszenvedett halálos baleset ügyében. (Radio România București, Emisiunea Maghiară, 2 sept. 2016, Știri) – tonul descendent în interiorul propoziției creează o cezură în succesiunea în timp a semnificantului, afectând și structura informațională și sensul global al enunțului.

Așadar, structura informațională a unui enunț este determinată de multiple aspecte extralingvistice (cum ar fi importanța sau noutatea informației prezentate, așteptările receptorului, fond comun de cunoștințe etc.), iar incidența acestor aspecte asupra organizării enunțului se reflectă în ordinea constituenților și în marcarea lor prin mijloace specifice. Scoaterea în relief a remei și a focusului, acestui component al informației noi, se poate realiza printr-un procedeu de reliefare a prim-planului cu diferite mijloace, printre care – în mod obligatoriu - și mijloace prozodice (accent frastic, contur intonațional etc.). Astfel, un factor determinant în structura și organizarea informațională a enunțului constituie tocmai acest aspect al informativității componentelor, marcate printr-o serie de proprietăți lexicale, sintactice, semantice și prozodice speciale. Dacă însă constituenții reliefați prin focalizare nu au corespondent prozodic care ar poziționa corect accentul frastic și printr-o intonație specifică ar contribui la semnalarea elementelor-cheie din punct de vedere informativ, are de suferit tot textul, semnificatul rămânând deseori de nedescifrat. Utilizarea corectă a

elementelor suprasegmentale, după modelul structurii topicalizate a discursului, este, așadar, indispensabil pentru a evita neutralizarea funcției pragmatice, enunțarea plată, conturul melodic liniar și accentele deplasate.

BIBLIOGRAPHY

A.Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest, 1999.
Balázs Géza: A rádiók kiejtési normája. In: Zimányi Árpád (szerk.): *II. Egri Kiejtési Konferencia*, Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Nova Series Tom. XXXIII. Sectio Linguistica Hungarica. EKF Líceum Kiadó, Eger, 2006. pp. 46-55.
Chiorean, Luminița: Despre conectorii textuali, cu referire la adverb. *The Proceedings of the European Integration-Between Tradition and Modernity Congress*, Editura Universității "Petru Maior", Volume Number 5, 2013. pp. 295-305.
http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part38.pdf
Elekfi László-Wacha Imre: *Az értelmes beszéd hangzása*. Szemimpex, Budapesta, 2003.
GBLR 2010. Gabriela Pană Dindelegan (coord.), *Gramatica de bază a limbii române*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic Gold.
Mardale, Alexandru: *Despre conceptul de salienţă lingvistică şi căror fenomene corespunde în limba română*. 2012. HAL. Id: halshs-00673661 https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00673661
Popa, Florentina: *Verbal şi Paraverbal în Discursul Radiofonic*. Editura Universitatea Al. I. Cuza, Iași, 2009.
Popa, Florentina: *Enunț și enunțare în discursul știrilor*.
http://www.umk.ro/images/documente/publicatii/Buletin17/20_enunt_si_enuntare.pdf
Szende Tamás: *A beszédfolyamat alaptényezői*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
Wacha Imre: *Szöveg és hangzása: cikkek, tanulmányok a beszédről*. Magyar Rádió Rt., Budapest, 1999.
Dicționar de științe ale limbii (Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu), Editura Nemira, București, 2005.
Studiul monitorizării limbii maghiare în programele audiovizuale din România
http://www.cna.ro/Studiul-monitoriz-rii-limbii.html, www.sapientia.ro

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

INTERCULTURAL COMMUNICATION DURING THE ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES. A CASE STUDY: MAY DAY - A MULTICULTURAL PERSPECTIVE

Silvia Krieb Stoian

Assoc. Prof., PhD and Diana Rânciog, Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploieşti

Abstract: Our paper aims at presenting a practical activity held with the foreign students in The Preparatory Year from Petroleum-Gas University of Ploieşti. The international students learn Romanian as a foreign language, but teaching is based not only on the linguistic acquisition, but also on the intercultural dimension, on the interactive learner-centered activities. All these together with the modern communicative methods and instruments lead to an efficient didactic process.
The activity we are going to present took place in the academic year 2014-2015 and its topic was The International Labour Day (1 May) - a multicultural perspective. Students from four countries took part in this activity: they were from Bulgaria, Angola, Zimbabwe, North Korea. They were divided into four groups, representative of each country and the teachers were moderators as well as participants representing Romania. Our debate took into consideration different aspects regarding the ways of celebrating this day. In the end, we noticed the cultural differences between the five countries, but we also pointed the common elements.
Our activity proved (by the feedback our students gave us) that the communicative method of teaching and the cultural interference are good for the foreign students in learning and spontaneously using Romanian.

Keywords: multiculturality, foreign students, international holiday, intercultural education, multicultural communication.

1. Educaţia interculturală – preambul teoretic

Învăţarea unei limbi străine nu reprezintă nici pe departe un demers exclusiv lingvistic, fiind un proces mult mai complex, care implică şi elemente culturale. Potrivit *Cadrului european comun de referinţă pentru limbi* (CECR), însuşirea unei limbi străine presupune mai multe tipuri de competenţe (lingvistice, sociolingvistice şi pragmatice), la dezvoltarea cărora contribuie şi componenta culturală.

Cultura face parte din modul de a fi şi de a gândi al unui om, de aceea, pentru a dialoga cu el, este absolut necesar să-i cunoşti cultura. Această dimensiune are o importanţă deosebită în predarea românei ca limbă străină. Profesorului îi revine sarcina să pună în relaţie cultura ţării de origine cu aceea a grupului ţintă. Educaţia interculturală reprezintă „educatia pentru toţi (şi nu doar pentru nişte grupuri sau indivizi, astfel, ar putea fi victimele unor tentative de marginalizare sau chiar discriminare), care privilegiază interacţiunea şi dialogul, curajul de a ieşi din sine şi dorinţa de proiecţie în celălalt.” (Cucoş, 2000: 108)

În literatura de specialitate (Plugaru, Pavalache, 2007: 82) sunt menţionate patru tipuri de educaţie interculturală:

- tipul etnocentric – date fiind două culturi, A şi B, cultura B nu are unicitate, va fi întotdeauna o umbră a culturii A;
- tipul controlat – cultura B are elemente de unicitate, dar acestea sunt manipulate pentru a atinge scopurile şi obiectivele culturii A;
- tipul dialectic – presupune fuziune (fie în sensul „dizolvării" uneia dintre culturi în cealaltă, fie în sensul transcederii ambelor într-o nouă cultură – C);
- tipul dialogat (culturile A şi B sunt distincte, independente, comunică, dar fiecare cultură îşi păstrează integritatea).

În cadrul orelor de limba română ca limbă străină, modelul de comunicare dialogat este cel mai eficient tip, prin intermediul căruia studenţii de diferite naţionalităţi reuşesc să relaţioneze şi să înţeleagă atât cultura celuilalt, cât şi cultura ţării care îi găzduieşte. În timpul orelor cu studenţii internaţionali, educaţia interculturală este esenţială pentru a se ajunge la o comunicare eficientă. Profesorul este factorul cheie, mediatorul cultural, el dirijează procesul de comunicare şi trebuie să observe şi să preîntâmpine mecanismele care pot duce la conflicte. Contactul cu un alt sistem cultural poate duce la anxietate, ostilităţi sau chiar la eşec. Profesorul trebuie să înlăture aceste tensiuni. El trebuie să încurajeze contactele, schimburile, să micşoreze distanţa socială şi să promoveze toleranţa. Cele două principii ale educaţiei interculturale sunt respectul diversităţii şi respectul echităţii. Diversitatea rezultă din eterogenitatea grupurilor, iar echitatea constă în acceptarea faptului că alte puncte de vedere pot fi la fel de bune şi de valabile ca acelea ale propriei etnii, pornindu-se de la premisa că toţi oamenii au aceleaşi drepturi, se nasc egali. Profesorul este cel care trebuie să impună respectarea principiului echităţii: „Rolul profesorului este acela de a valoriza culturile de origine ale elevilor, surmontând prejudecăţile şi stereotipurile şi practicând un comportament nediscriminatoriu." (Plugaru, Pavalache, 2007: 107)

În această tendinţă de cultivare a interculturalităţii, am organizat o lecţie în colaborare (Silvia Krieb Stoian, Diana Rânciog), reunind două dintre cele trei grupe ale anului pregătitor din cadrul Universităţii Petrol-Gaze din Ploieşti, pentru a ilustra principiul unităţii în diversitate şi pentru a descoperi, totodată, unicitatea fiecărei culturi.

2. 1 Mai din perspectivă multiculturală – studiu de caz

2.1. Scurt istoric al zilei de 1 Mai

Istoria zilei de 1 Mai începe în 1872, când aproximativ 100.000 de muncitori din New York (cei mai mulţi din domeniul construcţiilor) au demonstrat, cerând reducerea timpului de lucru de la 10-12 (uneori chiar 14 ore/zi) la 8 ore pe zi. Însă abia în 1886, când sute de mii de manifestanţi au ieşit din nou în stradă, s-a obţinut un rezultat favorabil, constând în reducerea timpului de lucru la 8 ore, fără reducerea salariului. Însă, în urma protestelor, a unor incidente violente, patru oameni au fost împuşcaţi şi mulţi alţii răniţi. În 1889 social-democraţii afiliaţi Internaţionalei a II-a stabilesc ca ziua de 1 Mai să fie ziua internaţională a muncitorilor. Paradoxal, deşi americanii au fost cei care au iniţiat mişcarea, ei sunt cei care au renunţat la ziua de 1 Mai şi sărbătoresc Ziua Muncii în prima zi de luni a lunii septembrie. În România, Ziua Muncii s-a sărbătorit prima dată în 1890. În timpul comunismului, această sărbătoare presupunea defilări şi festivităţi propagandistice, în timp ce după Revoluţia din 1989 a devenit un prilej de relaxare în aer liber, la grătar, cu prietenii şi cu familia.

2.2. Studiu de caz

În cele ce urmează, vom prezenta o activitate extracurriculară[1] care a avut loc în anul universitar 2014-2015. Pornind de la ideea că educaţia interculturală prespune cunoaşterea istoriei şi a tradiţiei celuilalt şi având în vedere că ne aflam în preajma zilei de 1 Mai, am supus dezbaterii sărbătoarea internaţională a muncii – 1 Mai. Pentru ca interferenţa culturală să funcţioneze, am unit studenţii din două grupe – una omogenă, cu studenţi din Angola şi cealaltă eterogenă, cu studenţi din Zimbabwe, Coreea de Nord şi Bulgaria. S-au constituit patru echipe, reprezentative pentru fiecare ţară. Desfăşurându-se pe semestrul al II-lea, când studenţii aveau deja un bagaj de cunoştinţe de limbă destul de bogat, activitatea le-a permis acestora atât să exerseze vocabularul şi structurile gramaticale asimilate până la acea dată, cât şi să afle despre ceilalţi (reprezentanţi ai celorlalte ţări) lucruri inedite. Profesorilor le-a revenit sarcina de a prezenta aspectele semnificative legate de această sărbătoare în România. Totdată, profesorii au avut rolul de mediatori, care au încurajat atât exprimarea personală, cât şi comunicarea între ei, ceea ce a facilitat micşorarea distanţei sociale şi o mai bună integrare.

Am expus tema şi specificul acestei sărbători în România, potrivit istoricului de mai sus, după care am realizat la tablă schema de mai jos, care prefigurează direcţiile de dezbatere. Le-am lăsat timp de gândire 20 de minute, după care i-am rugat să prezinte această sărbătoare în contextul cultural al ţării din care provin. La final, am stabilit punctele comune şi diferenţele existente între cele cinci ţări.

SEMNIFICAŢIA ZILEI
MODALITĂŢI DE PETRECERE A TIMPULUI
1 MAI din perspectivă multiculturală
(1 MAI ÎN ANGOLA, ZIMBABWE, COREEA DE NORD, BULGARIA, ROMÂNIA)
SLOGAN
ASPECTE CULINARE

[1] „Activităţile extracurriculare şi extraşcolare completează activitatea de predare şi au avantajul că aduc noul, îmbină utilul cu plăcutul şi le oferă studenţilor posibilitatea de a cunoaşte aspecte specifice culturii române prin observare directă.” (Netedu, Stoian, 2016: 90)

❖ Echipa Coreei a prezentat următoarele rezultate: în această ţară, de 1 Mai se sărbătoresc muncitorii din întreaga lume, realizările sociale şi economice ale acestora. Se petrece în familie, „acasă sau la munte, cântând sau mâncând.”[2] Uneori, se organizează evenimente sportive. Sloganul este: *Muncitori din întreaga lume, uniţi-vă*!

전 세계 로동자들은 단결하라.

În ceea ce priveşte mâncarea, nu se pregăteşte ceva anume, dar „toţi se străduiesc să facă mâncare delicioasă”. De asemenea, nu există o anumită vestimentaţie care se poartă în această zi, dar „femeilor le place să poarte Jeogori (fustă tradiţională)”. 1 Mai este zi liberă în Coreea de Nord.

❖ În Angola, de 1 Mai se sărbătoreşte ziua muncii. Se merge la defilare sau la paradă. La defilare, oamenii poartă ticouri albe cu insigne. Sloganul este: *Timpul înseamnă bani* (*O tempo é dinheiro*). Nu se mănâncă ceva anume şi este zi liberă.

Cea mai inedită prezentare a fost cea realizată de studenţii din Zimbabwe. În această ţară, de 1 Mai se sărbătoreşte ziua muncitorilor. Se merge la stadionul naţional, unde preşedintele conduce diverse activităţi. De asemenea, oamenii petrec acasă, într-un mod asemănător cu acela în care se petrece Crăciunul. Se mănâncă preparate treadiţionale, *sadza ne mazonda* (carne de zebră) – imaginea 1[3], *sadza revviyo* (mămăligă cu făină) – imaginea 2, crocodil la grătar – imaginea 3. La stadion, oamenii se îmbracă în haine tradiţionale – imaginea 4. În Zimbabwe 1 Mai este zi liberă, iar sloganul este *Pamberi nebasa* (*Împreună cu munca*!).

Imaginea 1

Imaginea 2

[2] Toate citatele fără sursă indicată aparţin studenţilor care au prezentat concluziile echipei.
[3] Ulterior (la seminarul următor), la rugămintea colegilor, reprezentantul echipei Zimbabwe a adus pozele ataşate, pentru a ilustra cele afirmate.

Imaginea 3

Imaginea 4

❖ În Bulgaria, de 1 Mai se sărbătoreşte ziua muncii. În prezent, nu există anumite obiceiuri, dar în trecut, „pe vremurile comuniste, se făceau manifestaţii, concerte. În Bulgaria şi ziua de 6 mai este liberă (Ziua Armatei) şi, dacă se strâng mai multe zile libere, se pleacă în minivacanţă sau la ţară. Diferenţa este că în România este un fel de tradiţie de a pleca undeva, în schimb, oamenii în Bulgaria pleacă rar undeva, doar dacă avem strânse mai multe zile libere."

În concluzie, am putut constata că modul de a sărbători această zi nu comportă diferenţe majore, aspectul comun constând în ideea de relaxare, indiferent că este vorba de mediul formal sau non-formal.

3. Feedback

Activitatea desfăşurată cu ocazia zilei de 1 Mai a avut un impact pozitiv asupra studenţilor străini. Aceştia au fost foarte încântaţi să afle obiceiurile din alte ţări, să cunoască persoane noi şi să exersese limba română prin intermediul unei astfel de dezbateri.

La final, i-am rugat pe studenţi să comunice în scris impresiile pe care le-au avut în urma acestui seminar în colaborare. Prezentăm în continuare câteva dintre opiniile studenţilor care au participat la această întâlnire:

- „A fost o experienţă bună să discutăm despre 1 Mai cu grupa asta, împreună învăţăm mai mult. Sper că dumneavoastră continuaţi să faceţi întâlniri aşa." (student Angola)
- „Mi-a plăcut mult azi pentru că a fost frumos. Colegii de la cealaltă grupă sunt inimoşi, îmi place să stau cu ei. Mi-a plăcut că azi nu am avut gramatică." (student Angola)
- „A fost foarte informativ. A fost un platform pentru noi să exprimăm părerea noastră despre România şi alte ţări. Mi-au plăcut profesoarele mele pentru toleranţa lor. " (student Zimbabwe)
- „Prima dată, vreau să mulţumim despre ideea asta, eu am plăcut ideea asta, văd că doamnele sunt unite şi vreţi să ne uniţi, profesoarele sunt amabile […]. Îmi plac alţi colegi de la gupa C, sunt simpatici şi schimbat multe cunoştinţe cu noi, putem să continuăm aşa" (studentă Angola)
- „Ne-a plăcut să vorbim cu studenţii angolezi, dar fac prea mult zgomot. Asta nu înseamnă că nu ne plac angolezii." (student Coreea de Nord)
- „A fost minunat! E mai bine să fim împreună şi e mai bine să vorbim decât să facem gramatică. Colegii din Angola sunt un pic zgomotoşi, dar sunt foarte inimoşi, veseli şi optimişti. Mi-a plăcut foarte mult!" (studentă Bulgaria)

- „Pentru mine, mi-a plăcut mult să stau cu colegii din alte ţări, a fost o experienţă foarte bună.” (studentă Angola)

4. Concluzii

Interculturalitatea, „deprinderea de a trăi împreună cu ceilalţi[…], prin dezvoltarea cunoaşterii celuilalt, a istoriei sale, a tradiţiilor şi a spiritualităţii sale” (Ivasiuc, Koreck, Kövári, 2010: 11) reprezintă o componentă esenţială în procesul didactic pe care îl presupune predarea românei ca limbă străină. Pentru studenţii străini, limba română nu reprezintă doar un mijloc de comunicare, ci şi un instrument care favorizează convieţuirea cu alte naţionalităţi.

Activitatea prezentată a avut avantajul de a le oferi studenţilor străini posibilitatea de a cunoaşte atât spiritualitatea, istoria şi tradiţiile românilor, cât şi pe cele ale colegilor de alte naţionalităţi. De asemenea, a stimulat exprimarea liberă şi dorinţa de a interacţiona cu ceilalţi, ducând atât la formarea unor competenţe în plan lingvistic, cât şi la formarea unor competenţe în planul relaţionării. O astfel de dezbatere într-o atmosferă destinsă i-a determinat să fie dezinhibaţi, să se exprime cu uşurinţă şi cu naturaleţe, să lege noi prietenii.

BIBLIOGRAPHY

1. Cucoş, Constantin, *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Iaşi, Polirom, 2000.
2. Ivasiuc, Ana, Koreck, Maria, Kövári, Roberta, *Educaţia interculturală: de la teorie la practică – implementarea educaţiei interculturale în şcoli multietnice din România*, Raport de cercetare al Agenţiei de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, Agenţia „Împreună”, Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităţilor Naţionale, Guvernul României, s.l., 2010.
3. Netedu, Loredana, Stoian, Silvia, *Rolul activităţilor extracurriculare şi extraşcolare în învăţarea limbii române ca limbă străină*, în *Predarea, receptarea şi evaluarea limbii române ca limbă străină. Dimensiune a interculturalităţii*, Editura Universităţii Petrol-Gaze din Ploieşti, 2016, p. 85-94.
4. Poledna, Rudolf, Ruegg François, Rus, Călin, *Interculturalitate: cercetări şi perspective româneşti*, Presa Universitară Clujeană, 2002.
5. Plugaru, Liviu, Pavalache, Mariela, *Educaţia interculturală*, Psihomedia, 2007.
6. https://ro.wikipedia.org/wiki/Ziua_Muncii (accesat la 26.04.2014).

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

SPECIFIC FEATURES OF THE GLOBAL COMPARISON IN PROVERBS

Maria Rodica Mihulecea

Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: Comparison is one of the most frequent linguistic and artistic methods based on two similar facts. In this article we shall focus upon the global comparison which has in view the complete confrontation of the qualities and the behaviors of the two extreme component parts of this method: the reference term and the compared one.
The purpose of our analysis is to identify some specific features which let us express both the global comparison of identity and their semantic, morphological and syntactical characteristics.
In order to fulfill our analysis, we have chosen a number of proverbs, enunciations in which the comparison is more frequent than other figures of speech like the hyperbole or personification.

Keywords: comparison, proverb, specific features, quality, identity

Considérations générales sur la comparaison

Dans la description des faits de langue on essaye, le plus souvent, de tenir compte de l'intention du sujet parlant, en insistant d'une part sur le processus sémantique qui y correspond et, d'autre part, sur les moyens linguistiques qui l'exprime.

L'opération linguistique d'ordre notionnel qui est liée à une certaine intention d'expression est appelé qualification - un processus qui consiste à « attribuer une propriété à un être »[1]. Appartenant au domaine de la qualification, *la comparaison* consiste à « confronter les qualités ou les comportements de deux êtres, entre eux, et à conclure (à faire un constat) sur les ressemblances ou dissemblances de ces qualités ou comportements »[2]. Lorsque la comparaison s'applique à des quantités, l'opération est du même ordre.

Dans ce travail, nous portons notre attention sur la comparaison qui s'appuie sur la confrontation entre les qualités et les comportements considérés dans leur intégralité. C'est ce qui explique la présence du terme *global*, attribué à ce type de comparaison. C'est une confrontation qui, dans une perspective sémantique et stylistique[3], présuppose « l'existence en tant que telle de la qualité du pôle de référence (le comparant) et qui aboutit à un constat d'identité ou de différence par rapport au comparé ». Ainsi, par exemple, dans la phrase:

*Marie est gentille **comme** sa soeur*.

la présupposition est: *sa soeur est gentille* et la constatation: *la gentillesse de Marie est identique (similaire) à celle de sa soeur.*

Même si elle est proche de la comparaison d'égalité (*Marie est **aussi** gentille **que** sa soeur* - où le degré de gentillesse de Marie est égal à celui de sa soeur), au cas de la comparaison

[1] P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression,* Hachette, Paris, 1992, p. 326.
[2] *Ibidem*, p. 360.
[3] *Ibidem*, p. 361.

d'identité, la qualité de gentillesse de Marie est globalement semblable à celle que possède sa soeur.

En ce qui concerne la confrontation entre les qualités ou les comportements, considérés globalement et attribués aux constituants impliqués dans cette opération, on constate soit leur similitude ou identité soit leur dissimilitude ou différence.

Les aspects sur lesquels nous nous concentrons dans notre étude seront examinés dans une perspective sémantique et syntaxique. Ils visent l'existence des mêmes qualités ou des mêmes comportements, au niveau du comparant et du comparé (actants différents), et les plus fréquentes marques de comparaison qui expriment l'identité.

Pour mieux rendre compte du phénomène étudié, nous avons analysé un corpus varié de proverbes, dont le choix se justifie, d'une part, par la présence constante de ces énoncés brefs dans la manière de s'exprimer des sujets parlants et, d'autre part, par l'emploi courant de la comparaison, en tant que procédé artistique, par rapport à la personnification ou à l'hyperbole. La comparaison repose sur des associations limitées à la signification du second terme (le comparant) qui est d'habitude concret, représentant une caractéristique de la collectivité linguistique respective.

Les proverbes sont des unités dont la structure linguistique et les procédés stylistiques à effets esthétiques (concision, expressivité) permettent la confrontation intégrale des qualités ou des comportements, appartenant aux deux termes de la comparaison.

Le présent travail s'appuie sur des exemples extraits d'ouvrages et de dictionnaires de spécialité, mentionnés dans les références bibliographiques et les ressources électroniques.

Marques de la comparaison globale d'identité

Dans les paragraphes qui suivent, on cherchera à révéler les termes qu'on utilise souvent pour introduire une comparaison d'identité. L'examen du corpus mentionné nous a conduit à observer que l'identité est signalée à l'aide d'une construction marquée par les mots de comparaison suivants:

1.1. Comme, qui est employé pour:

- énoncer un rapport d'équivalence global entre:

- deux qualités: *Il est beau **comme** le jour.*
  *Il est gai **comme** le pinson.*
- deux attitudes ou deux comportements:
  *On promet **comme** on veut et l'on tient comme on peut.*

Du point de vue syntaxique, la proposition comparative, introduite par la conjonction *comme*, détermine un verbe. Elle montre la manière dont se déroule le procès exprimé dans la proposition principale (on la considère comme une circonstancielle qui caractérise le procès[4]) ou dont est présentée la qualité exprimée par l'adjectif, par rapport à un autre procès ou à une autre qualité:

*Poussin chante **comme** le coq lui apprend.*
*Il est fort **comme** un chêne.*
*Il est joli **comme** un coeur.*

Même si la proposition introduite par **comme** est en général postposée, on constate parfois son antéposition par rapport à la principale, ce qui constitue un emploi stylistique, selon l'intention de l'usager:

***Comme** on fait son lit on se couche.*
***Comme** il est sifflé le serin chante.*

[4] L. S. Florea, *La phrase complexe. Problèmes, analyses, interprétations*, Argonaut & Scriptor, Cluj-Napoca, 2009, p. 226.

Comme *tu sèmeras tu moissonneras.*

- rapprocher deux GN sur la base du même verbe en fonction de prédicat, explicite ou implicite:

La jalousie éteint l'amour ***comme*** *les cendres éteignent le feu.*

Bien de fortune s'en va ***comme*** *la lune* [s'en va].

Dans cette situation, on remarque ***l'ellipse*** du prédicat, et cela se passe lorsque le verbe d'action de la proposition de comparaison est identique à celui de la principale:

L'homme naquit pour travailler ***comme*** *l'oiseau* [naquit] *pour voler.*

L'ellipse est un procédé rencontré fréquemment dans les proverbes et les expressions devenues proverbes. En ce sens, on mentionne l'opinion d'Olivier Reboul, selon laquelle l'ellipse est «l'âme» de ces créations «dont la force persuasive vient, entre autres, de ce que l'énoncé se borne au minimum de signifiants nécessaires à son intelligence»[5].

Dans certains énoncés parémiologiques, **comme** introduit une structure d'équivalence dont le verbe *faire* (verbe substitut employé pour éviter la répétition du premier verbe) est sous-entendu:

La vérité surnage ***comme*** [le ferait] *l'huile.*

Le plus souvent, la comparaison se combine avec l'ellipse du verbe copulatif *être*:

Beauté sans bonté est ***comme*** *vin éventé* [est].

Le temps est ***comme*** *l'argent* [est], *n'en perdez pas et vous en aurez assez.*

Il est têtu ***comme*** *une mule* [est].

Dans les constructions elliptiques, **comme** a le rôle d'une préposition: *têtu comme une mule* est considéré comme SN, statut justifié par la reprise pronominale:

Têtu ***comme*** *une mule, il l'est.*

La même valeur prépositive de **comme**, qui participe à la structure de l'ellipse, se retrouve dans les comparaisons stéréotypées (les clichés), exprimant le rapport comparatif d'identité:

Bavarde ***comme*** *une pie; Fier* ***comme*** *Artaban; Dur* ***comme*** *fer; Sale* ***comme*** *une peine; Blond* ***comme*** *du tabac anglais; Blanc* ***comme*** *un linge; Simple* ***comme*** *bonjour; Rouge* ***comme*** *une écrevisse,* etc.

Dans la structure de nombreux proverbes, la comparaison se réalise sans marques formelles:

Bon livre est [comme] *bon compagnon* (= il semble qu'un bon livre est un bon compagnon).

Bonne amitié est [comme] *une seconde parenté.*

L'habitude est [comme] *une seconde nature.*

Du point de vue stylistique, on y distingue l'apparition de la métaphore modalisée, favorisée par l'ellipse de **comme** de nature adverbiale « qui modalise le rapport d'identité sous-jacent, de nature métaphorique»[6], à la différence du morphème comparatif **comme** qui n'est pas élidé:

Il est blanc ***comme*** *un linge / le lait / neige* (= il ressemble à un linge)

Il est triste ***comme*** *un bonnet de nuit.*

Dans ce cas d'ellipse, il est à souligner que seul le contexte peut lever l'ambiguïté et que la comparaison et la métaphore constituent toutes les deux des formulations complémentaires du rapport de similarité. Il s'agit des proverbes qui se comportent globalement comme des métaphores. La comparaison tend en général vers la métaphore ou les variétés métaphoriques. Le plus souvent, entre elles il n'y a qu'une distinction formelle, tandis que leur structure de profondeur reste identique.

---

[5] O. Reboul, *La rhétorique*, PUF, Paris, 1990, p. 50

[6] N. Laurent, *Initiation à la stylistique*, Hachette, Coll. «Ancrages», Paris, 2001 p. 55.

- exprimer un rapport de conformité entre deux situations, comme dans les proverbes suivants:
  *Il est **comme** le charbon qui brûle ou qui noircit.*
  *Il est **comme** le chat qui tombe toujours sur ses pieds.*
  *L'amour est **comme** la lance d'Achille qui blesse et guérit.*

où on reconnaît un cas particulier comparé au type dont il relève (ou l'inverse)[7].
La forme modale du verbe dans les phrases comparatives introduites par **comme** est l'indicatif et parfois le conditionnel.
1.1.1. La proposition de comparaison est introduite aussi par la locution conjonctionnelle **comme si** qui ajoute à la comparaison une nuance de supposition. Le verbe utilisé dans cette subordonnée est à l'indicatif:
*On mettait les bouts **comme si** on avait le feu au derrière.*

1.2. Ainsi que, de même que (locutions conjonctionnelles synonymes de **comme**), **de même** - indices de comparaison employés pour confronter des comportements ou des états:
*Les vertus devraient être soeurs, **ainsi que** les vices sont frères.*
*Il est mort **ainsi qu'**il a vécu.*
Parfois, le verbe de la proposition comparative introduite par **ainsi que** n'est pas exprimé:
*La vie passe **ainsi qu'**un éclair* (ainsi que [passe] un éclair).
***De même que** le feu éprouve l'or, le malheur éprouve le courage.*
***De même qu'**un siècle influe sur un homme, un homme influe sur un siècle.*
De même insiste sur la notion d'identité:
*Châtier bien, récompenser **de même**.*

1.3. Tel que (locution conjonctionnelle synonyme de **comme)** peut exprimer l'équivalence des comportements, des actions ou insister généralement sur la permanence d'un état de choses:
*Il faut prendre les hommes **tels qu'**ils sont.*
Il est à retenir que **tel**, qui entre dans la constitution de la locution conjonctive, s'accorde avec le terme auquel il se rapporte et qui le précède.
Lorsque la structure comparative est exprimée par l'adjectif **tel** suivi d'un nom, l'adjectif s'accorde en général avec le nom qui suit:
*Il boit **tel** un trou.*
*Il est fermé **telle** une huître.*
La conformité est exprimée aussi par la formule **tel ... tel**, dans des constructions parallèles du type:
***Tel** est le père, **tel** est le fils* (= le fils est tel que le père).
Dans ce cas, il s'agit de deux propositions juxtaposées (à l'indicatif) dont la première représente la comparaison et la seconde la proposition principale. Toutes les deux sont introduites par l'adjectif qui exprime la conformité (la similitude).
On rencontre souvent cette construction parallèle en association avec l'ellipse du verbe *être*, ce qui met en évidence d'une part la concision, la symétrie et la brièveté des proverbes et des maximes et d'autre part leur pouvoir expressif:
***Tel** arbre, **tel** fruit; **Tel** fleuve, **tel** navire; **Tel** jardinier, **telles** fleurs; **Telle** vie, **telle** fin; **Tel** maître, **tel** valet; **Tel** mal, **tel** remède; **Tel** pays, **telles** coutumes; **Telle** tête, **tel** bonnet*, etc.

[7] M. Riegel, J-Ch. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, 2-e éd. Quadrige/PUF, 2002, p. 515.

1.4. La comparaison d'identité est signalée également par certaines tournures (**à la façon de**, **à la**), comme dans les proverbes et les expressions suivantes:

*Vivre **à la façon** d'un ermite.*
*Le jeune corbeau croasse **à l'exemple** du vieux.*
*S'en aller / Filer **à l'anglaise**;*
*Chercher **à l'aveuglette**.*

Conclusions

Notre analyse nous conduit à la conclusion que la comparaison peut assurer la confrontation entre les qualités ou entre les comportements considérés dans leur intégralité. C'est ce qui justifie d'ailleurs son nom de comparaison globale. Il s'agit d'une confrontation qui relève l'identité - c'est le cas de notre travail - ou la différence des qualités, entre elles.

Les effets expressifs de l'emploi de la comparaison découlent de certains rapports jugés par l'expérience communs pour les deux termes: le pôle de référence (le comparant) et le terme qui lui est confronté (le comparé).

L'examen du corpus choisi, nous a révélé un type de comparaison fondée sur la confrontation globale des qualités et des comportements des deux membres du procédé - le comparant et le comparé. Elle se réalise par conjonction (d'un point de vue grammatical) ou par juxtaposition (d'un point de vue sémantique). Les proverbes sont des énoncés qui mettent en évidence l'interdépendance des facteurs linguistiques et stylistiques, exprimant l'expérience et la sagesse d'un peuple. Quant aux proverbes binaires, il est à remarquer leur brièveté, grâce à laquelle on les retient sans difficulté.

Pour ce qui est de la sphère sémantique des comparaisons, on a observé que, dans la plupart des proverbes, le point de départ ou le comparé est [+ Humain]. Il est mis en parallèle avec des choses et des objets de la réalité (appartenant au règne animal / végétal, aux éléments de la nature / du corps humain, aux produits alimentaires, etc.).

L'analyse proposée rend compte des marques les plus fréquemment employées pour introduire les propositions qui expriment la comparaison globale d'identité: *comme* et ses variantes *ainsi que, de même que, tel que.* Ces marques peuvent soit énoncer un rapport d'équivalence, de conformité entre deux faits soit rapprocher un GN à un autre, dans une structure avec le prédicat commun implicite ou explicite. Dans la majorité des cas, il est à remarquer la postposition de ces propositions (leur antéposition est un choix stylistique du sujet parlant).

Si l'on ajoute à la comparaison une nuance de supposition, on emploie la locution conjonctionnelle *comme si*, suivie de l'indicatif (imparfait, plus que parfait).

On a pu remarquer aussi, dans les constructions comparatives, le phénomène de l'ellipse qui, dans les proverbes et les expressions devenues proverbiales, se manifeste surtout au niveau du verbe d'action ou copulatif (*être*) et le prédicat n'est plus répété. C'est une caractéristique de ce genre d'énoncés qui prouve leur concision et brièveté.

Le rapport de conformité peut être exprimé également par la construction parallèle *tel ... tel* propre aux proverbes.

Au terme de ce parcours, nous considérons, sans être exhaustive, que la diversité des aspects qui concernent les structures de comparaison peut donner lieu à d'autres analyses sémantiques et stylistiques.

BIBLIOGRAPHY

Bacry, P. (1993). *Les figures de style*. Paris : Belin, Coll. «Sujets».
Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression.* Paris: Hachette.
Dubois, J. (sous la direction de) (1994). *Dictionnaire de la langue française. Lexis.* Paris : Larousse.
Florea, L.S. (2009). *La phrase complexe. Problèmes, analyses, interprétations*. Cluj-Napoca: Argonaut & Scriptor.
Lagane, R. (2009). *Difficultés du français*. Paris: Larousse.
Laurent, N. (2001). *Initiation à la stylistique*. Paris: Hachette, Coll. «Ancrages».
Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. (1993). Paris : Dictionnaires Le Robert, éditeur M. Legrain.
Maingueneau, D. (1994). *Syntaxe du français*. Paris: Hachette.
Molinié, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique.* Paris: Librairie Générale Française, Coll. «Le Livre de poche».
Muller, C. (1996). *La subordination en français. Le schème correlatif.* Paris: Armand Colin / Masson.
Reboul, O. (1990). *La rhétorique*. Paris: PUF.
Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René (2002). *Grammaire méthodique du français.* Paris : Quadrige / PUF, 2e édition.

Ressources électroniques:

www.lexilogos.com/**francais**_langue_**dictionnaires**.htm, consulté le 10 novembre 2016.
www.espacefrancais.com/**proverbes**-francais-expliques/, consulté le 18 novembre 2016
www.linternaute.com › Encyclopédie, consulté le 31novembre 2016.
https://www.scribd.com/document/139615382/Difficultes-du-Francais consulté le 3 décembre 2016.
http://www.proverbes-citations.com/les-proverbes-par-themes.shtml#.WELomrJ96Uk, consulté le 15 novembre 2016.

Textes de référence

Gheorghe, G. (1986). *Proverbele româneşti şi proverbele lumii romanice*. Bucureşti : Editura Albatros.
Gorunescu, E. (1975). *Dicţionar de proverbe francez – român*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
Pineaux, J. (1967). *Proverbes et dictons français*. Paris: PUF.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

LE ROLE DES ADVERBIAUX TEMPORELS DEPUIS ET TOUT À COUP DANS LA COHERENCE TEXTUELLE

Diana Costea

Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploieşti

Abstract: In this paper we will stop over studying the french temporal adverbs depuis, déjà and tout à coup, which play a very important role in determining the temporal order in the textual sequence. These adverbs facilitate the treatment of the information, they minimize the cognitive effort and play a significant role in the interpretation, even if, alone, they don't provide a pertinent interpretability of the utterances.

Keywords: temporal adverb, temporal order, interpretation, text, pertinence

"Dans une conception ainsi élargie du rapport entre verbe et adverbe, il ne suffit plus d'examiner seulement les combinaisons entre un temps particulier et un adverbe temporel particulier. Temps et adverbes ne se combinent pas seulement dans le cadre de la phrase mais, par-delà, ils s'associent, dans le texte, à d'autres temps et à d'autres adverbes" (Weinrich, 1973: 273).

L'interprétation temporelle d'un texte est un processus complexe parce qu'une phrase donnée n'établit pas nécessairement un rapport temporel direct avec le fait mentionné explicitement dans la phrase précédente. Lorsqu'un adverbe temporel ou un connecteur est présent, il participe à la détermination de la référence temporelle, mais l'interprétation des énoncés précédents ou qui suivent peut également venir en aide

Tout d'abord, nous nous arrêterons sur l'étude d'un adverbial temporel qui joue un rôle très important dans la détermination de l'ordre temporel.

(1) *Le village de Pouldreuzic* ***allait-il connaître*** *une période de paix?* ***Depuis*** *des lustres, il* ***était*** *déchiré par l'opposition des cléricaux et des radicaux, de l'école libre des Frères et de la communauté laïque, du curé et de l'instituteur.* (Tournier- *La Mère Noël*)

Dès le début, nous observons qu'il s'agit d'un ordre temporel inverse. Le futur proche, employé dans un contexte au passé, indique une postériorité tout en s'opposant à un conditionnel.

La préposition *depuis* indique qu'un repère est pris comme point de départ, elle indique la limite initiale et l'étendue entre cette limite et le moment de la saisie. La préposition "laisse ouverte une perspective de continuation, susceptible d'être ou de ne pas être démentie" (Leeman, 2003: 20). Cet adverbial indique la construction, à partir d'un point, d'une zone située à droite de ce point. Cette préposition indique qu'un repère est pris comme point de départ et il y a un intervalle qui le sépare du moment où est saisi l'événement localisé; la préposition ne se prononce pas sur l'achèvement du procès; elle laisse ouverte "une

perspective de continuation, susceptible d'être ou de ne pas être démentie" (Leeman, 2003: 25). Antéposé, il tend à conférer une fonction de repère à la proposition qu'il introduit dans l'énoncé. Il porte sur le temps morphologique du verbe et sur le sémantisme du verbe. Le procès décrit par le verbe doit permettre de donner un statut à la totalité de la zone délimitée par *depuis*.

L'imparfait *était* est strictement lié à la présence de *depuis* qui a le rôle "d'établir un lien de nature temporelle entre le début de l'intervalle et sa fin, l'intervalle devant être occupé par un procès, sur le mode du continu ou de l'inclusion" (Berthonneau, 1993: 75). Dans notre cas, l'intervalle est occupé par un procès sur le mode du continu (l'opposition des cléricaux et des radicaux n'a pas connu de cesse pendant toute la période écoulée jusqu'au moment où les faits décrits par le narrateur ont lieu et il n'est pas exclu que cette opposition continue). *Depuis* ne fait autre chose qu'assurer la cohérence textuelle, l'intervalle ouvert par lui ne reçoit pas une délimitation externe à droite, le terme de l'intervalle est inconnu. L'intervalle reste ouvert à droite. En effet, Robert Martin[1] (1971) voit dans l'analyse de *depuis* une affinité avec l'imparfait: "*depuis* s'allie presque exclusivement à des temps imperfectifs" (Martin, 1971: 225) et "définit une période de temps par référence à une limite initiale, dans une visée imperfective d'éloignement" (Martin, 1971: 126). *Depuis* a une durée imperfective, incompatible avec la vision globalisante que suppose le passé simple. *Depuis* indique la durée d'un procès encore en cours à un moment donné du passé où tel ou tel événement se produit, ce qui est incompatible avec la perfectivité du passé simple: le passé simple implique à la fois la limite initiale et la limite finale du procès. L'adverbial *depuis* est inclus par Gosselin dans la catégorie des "adverbes d'aspect" (Gosselin, 1996: 31) qui n'introduisent pas de nouvelles bornes, mais qui déclenchent des opérations sur les bornes des procès et des intervalles de référence pour constituer des séries itératives (qui auront elles-mêmes leurs propres bornes et leur propre intervalle de référence). Ces séries itératives témoignent de la présence d'un circonstanciel qui marque la durée des procès combinés avec un aspect inaccompli. Dans le domaine aspectuo-temporel, Gosselin oppose les "circonstanciels de temps" (Gosselin, 1996: 234) aux "adverbes d'aspect" (Gosselin, 1996: 234). Les premiers construisent un intervalle circonstanciel sur l'axe temporel, les autres modifient les relations entre les intervalles construits à partir des autres marqueurs de l'énoncé (l'intervalle de référence et celui du procès).

(2) *Ce sont les lapins qui* ***ont été*** *étonnés!...****Depuis si longtemps qu****'ils* ***voyaient*** *la porte du moulin fermée, les murs et la plate-forme envahis par les herbes, ils* ***avaient fini*** *par croire que la race des meuniers était éteinte, et trouvant la place bonne, ils en* ***avaient fait*** *quelque chose comme un quartier général, un centre d'opérations stratégiques: le moulin de Jemmapes des lapins.* (Alphonse Daudet- *Lettres de mon moulin*)

L'exemple choisi peut donner lieu à des analyses divergentes par rapport aux analyses de Robert Martin. *Depuis si longtemps que* s'allie, cette fois-ci, dans une analyse combinatoire, non seulement à des temps imperfectifs, mais aussi à des temps perfectifs. *Depuis si longtemps que* définit le début du procès et, en même temps, définit une période dont le premier moment est antérieur au point référentiel de l'imparfait. Pour les temps perfectifs de la principale, la situation dénotée est vue début et fin comprise. L'intervalle donné par l'imparfait est occupé, cette fois-ci, par un procès sur le mode de l'inclusion (la porte du moulin a été fermée pendant toute la période écoulée jusqu'au moment où les faits

1 Martin, Robert, 1971- *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*, Klincksieck, Paris

décrits par le narrateur ont lieu, c'est-à-dire le moment où la porte s'ouvre, d'où résulte l'étonnement des lapins). Dans notre exemple, l'intervalle reçoit une délimitation externe. La présence des temps perfectifs à côté de l'imperfectif marque implicitement la fermeture de l'intervalle ouvert par *depuis si longtemps que*. *Depuis… que* marque qu'une certaine durée est accomplie sans que la totalité de l'accomplissement soit prise en compte. *Depuis...que* + imparfait suppose une prise en compte de l'événement en cours dont la durée déjà accomplie sert de mesure pour évaluer celle du phénomène rapporté dans la principale: "cette conjonction montre qu'une certaine durée est accomplie sans que soit prise en compte la totalité de l'accomplissement" (Leeman, 2003: 27).

Jeandillou (1997) introduit une expression temporelle du type *tout à coup* dans la catégorie des expressions temporelles lacunaires par rapport aux adverbes temporels du type: *la semaine dernière, dans cinq minutes* qui "sont toujours saturés car ils déterminent une tranche temporelle fixe en rapport avec la sphère d'énonciation" (Jeandillou, 1997: 59).

(1) ***Tout à coup****, il m'****intimida*** *un peu(E2). Il* ***fallait*** *aller à Rocca, me rendit-il, n'****était****-ce que pour me reposer (E1).* (Marguerite Duras- *Le marin de Gibraltar*)

(2) *Il* ***prend*** *le pas de la course (E1). C'est ainsi qu'il* ***tombe tout à coup*** *sur un village (E2)…* (Jean Giono- *Un roi sans divertissement*)

Le complément temporel *tout à coup* fait progresser le temps dans nos exemples, même s'il ne détermine pas une tranche temporelle fixe par rapport à la sphère d'énonciation. Il marque une idée de rapidité dans le déroulement temporel. Pour l'exemple (2), *tout-à-coup* marque une sorte de rupture: il y a un décrochage entre le déclenchement rapide de E2 et ce qui précède E2, cette expression temporelle implique une certaine indépendance des procès: E2 aurait pu ne pas se produire, sa réalisation est liée à un faisceau de circonstances dont E1 fait partie, sans que nous ayons pu prédire que de E1 découlerait E2.

Pour l'exemple (1), il s'agit d'un ordre temporel inverse, cette fois-ci on ne pourrait pas prédire que de E2 découlerait E1.

Par rapport aux adverbes ou aux compléments qui fixent un temps de référence dans lequel s'inscrit la vérité de l'énoncé et qui apparaissent comme limitatifs ou restrictifs (*maintenant, pour l'instant*), le complément temporel *tout à coup* ne semble être ni limitatif, ni restrictif. Cependant, tout comme les expressions temporelles qui déterminent une tranche temporelle fixe, le complément temporel *tout à coup* suggère une différence par rapport à la suite et en particulier par rapport au moment où nous parlons: "une date incomplète indique que l'intervalle qu'elle désigne et celui auquel renvoie son antécédent entretiennent une relation référentielle de type partie-tout ou de co-appartenance à un même tout" (Gosselin, 1996: 158).

Quant à l'imparfait *fallait*, c'est à partir du point de vue du personnage qu'est vu l'événement passé et non à partir du point de vue du narrateur. La subjectivité est associée à une troisième personne. Il s'agit d'un *style indirect libre*. La distinction entre locuteur et énonciateur est fondamentale pour l'analyse de la prise en charge de la référence ou de la cohérence.

Un autre adverbe temporel qui peut déterminer l'ordre temporel au niveau de la séquence textuelle est l'adverbe *déjà.*

Ex: Le train **quitta** la Gare de Marseille. *Quelques heures plus tard,* il **entrait déjà** dans la Gare de Lyon.

Déjà marque qu'il y a eu au moins un moment où le procès n'avait pas lieu, avant le début de ce que nous en voyons (présupposition) et qu'il va probablement avoir encore lieu après ce que nous pouvons voir (implication); cela implique que le procès soit prolongé au-delà de la vue de ce que nous pouvons voir. L'adverbe temporel *quelques heures plus tard* détermine la référence temporelle et assure la progression temporelle. Nous ne pourrions pas remplacer l'imparfait par le passé simple puisque le passé simple ne peut pas marquer l'aspect inaccompli. *Déjà* est un adverbe de l'accompli. Il implique la prise en compte de la dimension temporelle (plus tôt que prévu). "*Déjà* opère la confrontation entre deux constructions autonomes et indépendantes d'un procès" (Franckel, 1989: 257). *Déjà* souligne le fait que nous avons atteint la fin du voyage, alors que nous nous attendions à ce qu'il y ait encore d'autres parties et ne constitue pas un bon argument en faveur de l'imperfectivité.

> *Ô nature! Beauté, grâce ineffable des cités d'Orient bâties aux bords des mers, tableaux chatoyants de la vie, spectacle des plus belles races humaines, des costumes, des barques, des vaisseaux, se croisant sur des flots d'azur, comment peindre l'impression que vous* ***causez*** *à tout rêveur et qui n'****est*** *pourtant que la réalité d'un sentiment prévu? On* ***a déjà lu*** *cela dans les livres, on l'****a admiré*** *dans les tableaux, surtout dans ces vieilles peintures italiennes qui se* ***rapportent*** *à l'époque de la puissance maritime des Vénitiens et des Génois; mais ce qui* ***surprend aujourd'hui*** *c'est de la trouver* ***encore*** *si pareil à l'idée qu'on s'en* ***est formée****.* (Gérard de Nerval- *Voyage en Orient*)

Dans cet exemple, les passés composés (*a lu, a admiré*), employés à la suite des présents de l'indicatif, marquent l'antériorité, sans se détacher de la pensée et de l'expérience actuelles de celui qui parle. *Déjà*, adverbe d'aspect et présuppositionnel, marque, comme pour l'exemple précédent, qu'il y a eu au moins un moment où le procès n'avait pas lieu, avant le début de ce que nous en voyons (présupposition) et qu'il va probablement avoir encore lieu après ce que nous pouvons voir (implication). Un des présents de l'indicatif de cette séquence textuelle (*surprend*) a une valeur "prétendument actuelle" (Touratier, 1996: 88). Un tel présent apparaît, normalement, dans ce que nous pouvons appeler, à la suite de Benveniste, une *énonciation de discours*: "toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière" (Benveniste, 1966: 241-242). L'adverbe temporel *aujourd'hui* renvoie à une référence temporelle plus large que le sens littéral: *aujourd'hui* équivaut à *de nos jours*. D'autres présents (*causez, est, se rapportent*) semblent dépourvus de valeur temporelle, leur contenu a une portée générale. Ils semblent être le produit de plusieurs voix, de plusieurs points de vue. Nous reviendrons, dans une deuxième partie, sur l'expression du point de vue.

> *J'****ai retrouvé*** *la villa. Je ne me* ***souvenais*** *pourtant ni de son nom ni de celui de la rue, mais je n'****avais*** *pas* ***oublié*** *une allée bordée de palmiers et j'****aimais déjà*** *la noblesse bienveillante de ces arbres; j'****avais ramassé*** *une poignée de dattes au pied de leur tronc, fruit sans pulpe à la peau sèche collée à un noyau blanchâtre.* (Max Gallo- *La Baie des Anges*)

L'événement au passé composé peut être rattaché directement au narrateur. Il s'agit d'un procès qui a atteint son terme. Les événements décrits par les imparfaits et par les plus-que-parfaits sont des événements d'arrière-plan. Il s'agit toujours d'un passage d'un discours *embrayé* à un discours *débrayé*. Les plus-que-parfaits marquent l'antériorité par rapport aux actions dénotées par les imparfaits. *Déjà*, à côté d'un imparfait, marque, tout comme pour les exemples précédents, qu'il y a eu au moins un moment où le procès n'avait pas lieu, avant le début de ce que nous en voyons (présupposition) et qu'il va probablement avoir encore lieu après ce que nous pouvons voir (implication).

> *Je m'**approchai** de lui pour lui demander si nous n'avions d'ennemis à combattre que des cactus et des mûriers, mais il **déplorait déjà** tout ce qui venait d'arriver, et s'**occupait** à empêcher que l'on mît le feu aux maisons.* (Gérard de Nerval- *Voyage en Orient*)

L'intervalle temporel des imparfaits *déplorait* et *s'occupait* est donné par celui du passé simple mentionné dans le texte antérieur (*approchai*). Cette fois-ci, il ne s'agit plus d'une relation de *simultanéité globale*. L'imparfait *déplorait* s'étend sur une période qui commence avant la période dénotée par le passé simple et qui va probablement continuer un certain temps après l'action dénotée par le passé simple en question.

> ***Ici**, nous nous **trouvions** dans un village entièrement grec qui est la Capoue de la population franque. J'**avais déjà**, en plein jour, **parcouru** ce village sans me douter qu'il recelât tant de divertissements nocturnes, de casinos, de vauxhalls et même, **avouons**-le, de tripots.* (Gérard de Nerval- *Voyage en Orient*)

Une fois de plus, nous observons que le choix des temps verbaux est déterminé par une attitude de locution ou plan d'énonciation et signale ce choix de la part du narrateur. Cette séquence textuelle mélange deux types d'organisation énonciative, mais le discours est bien formé et peut être considéré comme parfaitement cohérent. Le récit combine, à la fois, un déictique spacial et un temps du passé et, en même temps, des temps du passé et un impératif. Tant le déictique spacial que l'impératif introduisent la *fiction secondaire* dans la *fiction principale*. De toute façon, ils marquent deux attitudes de locution différentes. En ce qui concerne le sémantisme du verbe, *parcourir* est un verbe duratif qui renvoie à un procès dont la réalisation nécessite un espace temporel plus ou moins ample, espace dans lequel nous pouvons identifier des phases du procès. Le plus-que-parfait *avait parcouru* envisage le procès comme accompli au moment où a lieu le procès rapporté à l'imparfait. *Déjà* est, comme nous l'avons précisé antérieurement, un adverbe de l'accompli qui implique la prise en compte de la dimension temporelle (plus tôt que prévu).

> *Ils **allèrent** un bon moment. Il **faisait** froid. La nuit **était déjà** tremblante dans la brume.* (Jean Giono- *Que ma joie demeure*)

L'événement au passé simple recouvre les autres événements à l'imparfait (*faisait, était*). L'adverbe temporel *déjà* précise que l'état décrit par l'imparfait *était* a commencé avant l'action dénotée par le passé simple et qu'il va continuer un certain temps après. Ces imparfait sont des marqueurs privilégiés d'un certain point de vue, ils expriment des pensées ou des perceptions d'une conscience. *Déjà,* ajouté à un verbe, se réfère à une surcharge

d'accompli, il est représentatif de l'accompli en décadence. De là vient l'impossibilité que nous éprouvons à joindre à un verbe au passé simple le mot *déjà*.

Donc, les adverbes temporels précisent la place de l'intervalle d'une situation ou du point référentiel par rapport au moment de la parole, par rapport à un point référentiel donné ou par rapport à un moment ou une période dont la référence est connue. Les adverbes ont un contenu sémantique qui n'est pas toujours compatible avec les temps auxquels ils se combinent. Les adverbes présuppositionnels ajoutent ou opposent une situation actuelle à une situation appartenant à un monde non actuel. La place qu'occupe l'adverbe de temps et l'aspect verbal permettent parfois d'atténuer l'ambiguïté.

En guise de conclusion, les adverbes temporels jouent un rôle au niveau de la facilitation du traitement de l'information, leur fonction est de minimiser les efforts cognitifs, mais ils jouent aussi un rôle non-négligeable au niveau de l'interprétation: leur fonction est de déterminer les effets contextuels de l'énoncé. La présence des adverbes temporels peut faciliter la tâche de l'interlocuteur mais ils ne suffisent pas à eux seuls à assurer l'interprétabilité des énoncés et leur pertinence, même si nous avons constaté, à la faveur des combinaisons et des contraintes, à quel point ils demeurent essentiels, surtout dans la détermination de l'ordre temporel des énoncés.

BIBLIOGRAPHY

1. BENVENISTE, E, 1966 - *Problèmes de linguistique générale*, t.1, Gallimard, Paris
2. BERTHONNEAU, A-M, 1993 - ***Depuis*** *vs* ***il y a que****, référence temporelle vs cohésion discursive,* ***in*** C. Vetters, *Le temps, de la phrase au texte*, Presses Universitaires de Lille
3. FRANCKEL, Jean-Jacques, 1989 - *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*, Librairie Droz, Genève-Paris
4. GOSSELIN, Laurent, 1996- *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*, Duculot, Bruxelles
5. JEANDILLOU, Jean-François, 1997- *L'Analyse textuelle*, Armand Colin/ Masson, Paris
6. LEEMAN, Danielle, 2003- *Le passé simple et son co-texte: examen de quelques distributions* ***in*** *Temps et co(n)texte, Langue française*, no.138, Paris
7. MARTIN, Robert, 1971- *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*, Klincksieck, Paris
8. TOURATIER, Christian, 1996- *Le système verbal français*, Masson &Armand Colin, Paris
9. WEINRICH, Harald, 1973- *Le temps. Le récit et le commentaire*, Seuil, Paris

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

ADAM AND EVE - PROLEGOMENA AT THE MYTH OF THE PRIMORDIAL PAIR "NEW REALISM" (LIVIU REBREANU)

Doina Butiurca

Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Tîrgu Mureș

Abstract: When talking about the ritual/religious, etc. myth it is required to make the necessary distinction that Pierre Albouy (2012) made regarding French literature, between the notion of myth - reserved to the ritual and religious domain - and the myth in literature - transformed into epos. It is a distinction made by Liviu Rebreanu in the Romanian literature referring to the novel Adam și Eva [Adam and Eve]. In a novel such as Adam și Eva [Adam and Eve] transmigration, eclectic in itself remains only the theoretical scaffolding of the "ways of civilizing the soul". Another focus of the paper is the research of the connection between the Platonic model of the myth of the androgyne, the Biblical model and the freedom of creation of the writer (constructing on one idea). Liviu Rebreanu inserts into the fascination of the feverish search of "the other" in the transcendent principle. Subtle in itself, transmigration remains only the theoretical scaffolding of the "ways of civilizing the soul" on the level of major significances of the novel. The metaphysical solution is that harmony and initial purity can be recovered in a spiritual plan, being sure that the Biblical myth of the original couple to be corrected through the epic through the "Platonic myth of the androgyne." The panorama of individual achievements such as the merging of the two principles - male and female - illustrates the sacred essence of the human being.

Keywords: Liviu Rebreanu; *Adam and Eve*; *new realism*.

0. *Adam şi Eva* [Adam and Eve] General context

If in *Pădurea spânzuraților* [Forest of the Hanged] the philosophy remains the tragic testimony of man's downfall, in *Adam și Eva*, a novel by Liviu Rebreanu, speculation proves its ineffectiveness in the face of death and the individual's fear of cosmic loneliness. As it is in a relationship of coincidence with a metaphysics of the soul, speculation is resized as theosophy: true life is one and unsurpassed, beyond earthly life and death. Life is God." This, as the "rather eclectic" thesis of transmigration - in I. Tihan's opinion - remains only the theoretical scaffolding of the "ways of civilizing the soul", in a novel in which the panorama of individual achievements, seven in number, and the merging of the two principles - male and female - illustrates the divine essence of man. From a synthetic perspective the Rebrenian novel performs the move from the image of the eros, confined as a spiritual effigies in relative (through some couples of aspiration through wholeness from the novels *Ion*, *Crăișorul Horia*) to the image of androgynous wholeness, philosophically related through cosmic predestination. Thematically and from the structural point of view, *Adam și Eva* is distinguished from other works of the metaphysics of eros: From the beginning the erotic-passionate suggestions of the whole writing are visible, together with the particular tendency of other writings to spiritualize

them, to purify them (Raicu, L. p. 158). Șerban Cioculescu studies the novel from the point of view of the Platonic model, the difference being that Liviu Rebreanu does not develop with sufficient consistency and rigor in the plan of the imaginary, the initial data, the spirit of the myth itself (Cioculescu Ș., 1936, nr. 2). The Platonic reminiscence of the androgyne is associated by Rebreanu with elements belonging to the subtle *metaphysics of the soul*, reflected both in the spirit - soul - God speculation, in the sense of *deja vù* and the symbolism of totality.

1. The aspiration towards the formula of the whole man

In *Amalgam* the writer noted: The soul permanently communicates with the whole cosmos, beyond time and space, beyond matter and void. Within it the past and the future clarify their secrets over life and ephemeral death. It is the unifying character between spirit and matter, with its help we are in connection with those past and those to come, between those who stay and those who leave, between this side and beyond, and finally, between being and nothingness (Liviu Rebreanu, *Dincolo*). The dialogue between Toma Novac and Tudor Aleman revolves essentially around the same serious issue related to a pneumatic reality: The soul does not need words to understand. The soul communicates directly with the spiritual world, with the world of worlds. Walking in Kant's footsteps, Ion Tihan, Liviu Rebreanu identifies in the soul a "cosmic entity", having the value of a "Platonic prototype". The soul has an immaterial identity, becoming "*pure consciousness*" after death. The seven lives sometimes prove insufficient - in Tudor Aleman's vision - to restore all original uniqueness, to be saved from cosmic loneliness. This is why the journey of the primordial man on earth will have to be repeated in other seven-life cycles: How many earthly lives ground up a real life? ... Seven! ... Why seven? O, Lord, Lord, why seven? Because seven is a sacred number! It has always been sacred, in all souls! (Rebreanu, *Opere* 6, p. 22). The mysticism of the seven souls connected to the life of being is an announced topos in the novel *Ion* (the ladies, as if they had seven souls, did not tire at all and smiled). In *Adam și Eva* the symbolism of the number seven is linked to the perfect stance of being through moral virtue. The number seven expresses completeness and perfection everywhere - Wunenburger notes - and is replicated at all material and spiritual levels of the world (Seven planets, metals, virtues, sacraments, gifts of the Holy Spirit, levels of Paradise) (p. 70). In the novel *Ion*, Liviu Rebreanu sums this connotation of perfection of the intellectuals in the village without the intention of metaphysical speculation from *Adam și Eva*, doubled by the mythological detail of the erudite. Through the significance of the number seven - symbolic anatomy of the "blood" under the Bolgia where the dance is situated - we discover "in nuce" from the first novel the aspiration of the writer to formulate the whole man, brought to metaphysical perfection on the patters of the myth of the androgyne, only in the novel published in 1925. The soul is a "metaphysical given" (Tihan I, p. 29). Its faculty to return to unity through love is the anamnesis of the divine, with which "pure consciousness" (the cosmic entity of the soul after death) could not merge through loneliness and meditation. The sequence of the seven lives transforms the soul in a metaphysical given: the feeling of *deja vù* is not the memory of what the "divine spark" in man saw when it was flowing as "pure consciousness" in the cosmic plan, but the memory of the soul-mate whose revelation it had in an earthly life. The characters know how to take advantage of this sentiment in order to communicate directly with the divine. In *Mărturisiri* (1932), Liviu Rebreanu wrote: The pretext of the novel *Adam și Eva* is a real scene experience in September 1918 in Iași. On the

Lăpușneanu street, in the pattering rain, I met a woman with an umbrella. From afar I was amazed by her huge, green eyes, as if she were frightened, eyes that watched me with a wonder which must have been there in my eyes, too. The woman seemed familiar, although I was aware of the fact that I have never seen her! The way she looked made it perfectly clear that she had the same impression. (Liviu Rebreanu, *Opere* 6, p. 331). The biography of the writer also registered an event based on the feeling of *deja vù*. It is the experience that places the primordial pair under the sign of cosmic predestination: in each of the seven stories the heroes remain unpervert, directly communication with the gods; the feeling of *deja vù* invades them, these feel the need to find the condition of perfect humanity. From this moment eros becomes either devotion, either religious fanaticism.

2. The myth of the androgyne and the Biblical myth

Two myths are part of the set of metaphysical connotations of soul perfection besides sacred symbols: *the myth of the androgyne* and the *biblical myth of Adam and Eve.* When talking about myth in Liviu Rebreanu's work it is required to make the necessary distinction that Pierre Albouy made regarding French literature, between the notion of *myth* - reserved to the ritual and religious domain - and the *myth in literature* - transformed into *epos* (in *recit,* based on Pierre Albouy). It is a distinction the writer himself makes in *Mărturisiri*: The official theosophical theory does not indulge the limitations that a work of art requires. Theosophy tends to become a religion [...]. The novel needs a conflict in order to channel interest. And then, little by little - Rebreanu writes - I made myself a theory that meets the requirements of the fictional novel (Rebreanu, Mărturisiri în Jurnal I, p. 320). The title of the novel maintains through the biblical symbol of the primordial pair the suggestion of paradisiac harmony the fallen man has been seeking throughout history. The metaphysical solution is that harmony and initial purity can be recovered in a spiritual plan, being sure that the Biblical myth of the original couple to be corrected through the epic through the "Platonic myth of the androgyne" (Malița, L., p. 156). In the Platonic tradition the androgyny is the symbol of totality. Liviu Rebreanu inserts into the fascination of the feverish search of "the other" in the transcendent principle. The religious nuance of the soul (fundamental in the novel *Pădurea spânzuraților*) is blurred due to a very general association between the idea of the soul and that of the spirit. The "eternal spirit", infinite "comprehending all" symbolizes essence in the context of a spiritual world with which man's soul communicates directly: And only spirit is essence, the eternal spirit, infinitely comprehending all. Even the material world can be only one side of divine essence (Liviu Rebreanu, *Opere* 6, p. 19). In the metaphysics of the novel the pure spirit is the Absolute, the divine Principle in which the pairs of souls can be found (God is considered the origin and link between the souls in Christianity), after successive reincarnations of great cosmic cycles. The conjugated sentiment of *deja vù*, the soul-spirit binomial identifies another problem: the given of "pure consciousness" is richer in content than our physical existence. In relation with the material world the spirit plays the role of the principle of unity and metamorphosis. It provides the physical and biological transformations and links the whole world in a general organism, remaining the unique principle located above the "material crust" after the regeneration caused by "identification with matter". Each novel is in subsidiary an experience of the presumption of the divine Mystery: from the exploratory stage marked anamnestically by religious symbolism (in *Ion*) to "universal love" understood as a Christian way to penetrate the mystery of the Divine (in *Pădurea spânzuraților*) and to the solution of androgyny signifying one of the paradigms through which the human being rediscovers the Absolute (in *Adam și Eva*) is not only a

difference of epic formula, but also a fortunate metamorphosis in favour of literary art, of the religious formula. In the *Tratatul de istorie a religiilor* [Treatise on the History of Religions] Mircea Eliade made the necessary distinction between the myth of *divine androgyny* and *human androgyny*. The first one is an "archaic formula of divine bi-unity" and has a "theoretical, metaphysical value" meaning that it expresses in biological terms the coexistence of the opposites, of the cosmological principles (male and female) within the bosom of Divinity (Eliade, M., 1992, p. 384). In the myth of human androgyny the divine myth forms the "paradigm of the religious experience of man." The Rabbinic tradition makes it clear that Adam himself, the primordial man, was sometimes conceived as androgynous. Thus the "birth" of Eve would not have been definitive, only the "splitting of the primordial androgyne into two beings." Mircea Eliade mentions in this regard the following text from A.H. Krappe: "Adam and Eve were made back to back, attached at their shoulders; then God separated them with an axe." In the Greek tradition Plato identifies the significance of humanity of the first people also by the image of the androgyne, being "round, the back and the sides being circularly joined" (Plato, The Banquet, 60). The condition of the androgyne is periodically updated, in Eliade's vision, through the "circumcision operations" and through the ceremonies of the change of garments. Primitive man has done so, even and only for a moment, the unity of sexes, in order to acquire a state which facilitates the overall understanding of the cosmos. The primary totalization can be also explained by the need for the periodical "orgy" that disintegrates the forms with the aim to reach the recovery of the One-Father from before Creation. Wisdom and the techniques of "metaphysical philosophy" are other experiences inextricably linked to the myth of the androgyne.

In the Rebrenian literature androgyny is a paradigm of a state of transcendence and suppression of opposites (Sergiu Al. George 1981, p 286) achieved both by feverishly searching for the other, through the symbol of a perfect humanity (the couple, the gods, the swan, anthroponymy) or through that *orge* in which the opposites coincide, thus producing a Dionysian detachment from a history improper of man (Petre Petre-Nadina). Mahavira, Unamonu, Gungunum, Toma Novac are avatars of the divine couple, with a brand of emotional memory of previous existences like that of the gods reincarnated in human form, from Indian mythology (Schopenhauer called the phenomenon palingenesis). The differences in relation to romantic literature are imposed by themselves: avatars are reincarnations of the mortals, with limited divine powers to preserve the memory of the past (this phenomenon is called metempsychosis by Schopenhauer). The law of reincarnation at Mihai Eminescu for instance is forgetting. Dan-Dionysus has no memory of the past: you drank so many times from the tasteless and forgetting water of Lethe (Mihai Eminescu, *Proză literară*). Baltazar, the old beggar from the short-story *Avatarii faraonului Tlá* is rather a Jatismara person than an avatar of the Pharaoh - Amita Bhose considered. The topic re-establishes from a perspective other than religion the connection between the two antitheses, defining the thinking of the novelist, between CIVILIZATION and NATURE, to suggest the sentiment of divine origin of man. In *Pădurea spânzuraților* Bologa expresses his contempt for civilization, he argues in a eulogy of primitive man placed on principles of Christian morality. Experiencing the consciousness of alienation much more acutely in an improper history, the characters of *Adam și Eva* are defined within the limits of the same antithesis, beyond the paradox of any form of civilization through regression in individual history, linked by the Adamic mystery of the couple.

3. The idea of androgyny and the literary models

The fascination with the primordial beginnings as with the possibilities of becoming a spiritual being betrays the myth of totality that Liviu Rebreanu himself so much admired in Goethe. This fact entitled Dan Mănucă to note that the placement of the biblical image in the mythical frame, in *Adam și Eva* it is not only connected to assigning some historical roots rather vague than religious, but also to a chain of motives with deep justification in universal literature (Dan Mănucă 1995, 159). The philosophical idea of androgyny reached Rebreanu to through the metaphysical or occult studies, but rather by the influence of some literary models. Having a German cultural education the novelist could exploit this topic both through the German romanticism and through that of the writers from the 18th century such as Lessing. And the translations produced between 1918 and 1919 offered him the opportunity to get in touch with the myth of the androgyne. Goethe himself believed in reincarnation. In love with Charlotte von Stein, the creator of Faust motivates in a way this inclination in a confession made to Wieland: I cannot explain the meaning, the power this woman has on me but by transmigration. Yes, we were once man and wife! Now we recognize each other in the mist of spirits. I have nothing for us - past, future, everything. From this conviction the one act play *The brother and sister* was born, based on the idea of the erotic instinct. Building his work on an idea, ("on a thesis", Ion Tihan mentions) the novelist proceeds similar to the German writer in *Afinități elective* [Elective affinities]. In an article from 1932 he wrote, referring to Goethe's work: On *Afinități elective* the poet said himself to Eckerman that it would be the only bulkier work made after an idea where he would have sent to prove an idea (Rebreanu, Opere 15, 1992, p. 218). Not even the detail that Goethe was inspired by his own life in his famous work does not escape the novelist ("joy and pain" caused by the love for the adoptive daughter of the bookseller Frommann, called Minna Herzlieb), the autobiographic detail being relevant in the case of the novel *Adam și Eva* as well: The pretext of the novel *Adam şi Eva* is a real scene experience in September 1918 in Iași. On the Lăpușneanu street, in the pattering rain, I met a woman with an umbrella. From afar I was amazed by her huge, green eyes, as if she were frightened, eyes that watched me with a wonder which must have been there in my eyes, too. The woman seemed familiar, although I was aware of the fact that I have never seen her! The way she looked made it perfectly clear that she had the same impression (Liviu Rebreanu, *Opere* 6, p. 331). The fascination with the myth of existence, totalizing for every history of the couple, springs from other two autobiographical experiences the ones the novelist puts in correlations with the *drama of forbidden love*, literary motif with deep resonances in universal literature. It is about two failures, caused by the Hungarian actress during passage through Bistrița (where Liviu Rebreanu attended the German high-school), and by the daughter of the Saxon chimney sweep. The view that at the origin of the most valuable works there is a personal experience, is universal. The first verses of Valmiki, the singer of the *Ramayana* - opera which Rebreanu was familiar with directly, as well as *Sakuntala* are based on personal experience, that is the pain caused by the killing of a bird's pair by a hunter: Pain makes him talk incessantly about the sad fate of the two birds. He realizes that onto his lips words come that are placed in a certain way and have a beautiful musicality: they take the shape of a marvellous poem. (Ramayana, *Iubirea călăuză,* 1997, p. 12). Under the power of the bookish model, religious and mythological *Adam și Eva* transgresses the bibliographical given of *forbidden and unhappy love* through the interacting pathos of a novel of the Absolute. The motif remains in the background of the book. Recovering perfect human condition in which the attributes are annihilated and the opposites coincide, through a ring-type scheme of plans it is placed: from the metaphysics of reincarnation, regression to the divine transgresses ontologically the cultural model the

expression of which we can find in the eternal ideal of the *wise person*. The wisest of the wise, the monk (*Adeodatus*), the literate (Gungunum), the philosopher (Axius, Toman Novac), the atheist (Gaston) are projections in the mirror of the wise person who tends to suppress from his existence and consciousness any type of "extremes". Through wisdom it strives to acquire what Mircea Eliade called "the state of perfect indifference", the avatars coveting to become immune to pleasure and pain. It is the *sine qua non* condition of the perfect heavenly meeting and of spiritual maturity, nevertheless insufficient for the Soul. The protagonists are subject to a systematic intellectual, religious, philosophical, etc. accumulation that favours the deepening of *devotion* as a sentiment similar to the sacred. They are passionate about sacred stories, tied through their symbolism and texture to eros and the mysticism of the soul. Only the stories about gods or civilizing heroes provide access, raise awareness and penetration into the fabric of the soul of the avatar, through the fact that it refers to the divine origin of human sentiments and to the immortality of being, through the sacerdotalism of love. In every chapter curiosity leads to the exploration of archetypal situations. The fact explains the existing analogies between the primordial man (Amon, Osiris, Isis, etc.) and their human avatars. These do not look through any of the morphological components of culture, the power over things, but a way of communication with the gods, born of unspoken awareness: the cultural accumulation, the public or religious tribulations ontologically fix the avatar in the patterns of an *unfit history*. Mahavira expects for a "heavenly virgin to arise"; Unamonu undertands that "carnal pleasure does not slake the fire of the heart." With learning Gungunum forgets about Hamma, except that she appers at night "in all his dreams, in his heart, calling him, rebuking him." "The more he tried to be enlightened", the more the void in Axius's soul grew. Not only through the sacred text is the sacerdotalism of love claimed, but also through the preliminary signs of predestination of the *charismatic type* (numinous properties, for example). From the thematical point of view Liviu Rebreanu's literature is not one-dimensional. In *Adam și Eva*, the novelist is not content to understand the mystery of existence only through the sublime perspective of eros. He is eager to enter the inner, esoteric labyrinths of existence and through the religious felling, through the attitude of man to himself and to God. In *Cursul de filozofie a religiei* [Course on the Philosophy of Religion], Lucian Blaga (Blaga, 1994, 223) distinguishes the religious feeling which sums up the *mysterium tremendum* of Rudolf Otto, and the collateral feelings such as faith in salvation, trust and love, a dichotomy sustained by his contemporary as well. Using Blaga's classification this sentiment is manifested at Liviu Rebreanu under the most varied aspects. It can spread in the soul as a "peaceful wave" (Servillia) or can define the state of tranquillity and deepest silence of the soul (Ms. Bologa). It transforms into a "fluid state of the soul", as a resonance that extends, but which ends up turned off, the soul re-entering its profane state again (Ms. Herdelea). It is a feeling that can arise thundering in the soul [Bologa]. In its negative side the sacred sentiment takes demonic forms, it is degraded until being confused with thrill (Maria). There are some qualitative aspects in the forms of religious manifestation which Lucian Blaga classifies as "inferior, barbaric grades" and "purified, sublimated grades." The sentiment of divine mystery cannot be produced by nothing created, not even the most frightening or the strongest one - Lancrăm, the philosopher writes. An illustrative example can be found in *Pădurea spânzuraților.* In *Adam și Eva* the sentiment of the sacred is doubled by the religious tradition of Antiquity to sacralize the elements of nature, the objects of the surrounding world. The text abounds with terms that express *the search for the sacred* (sacred glade, Saint Ganga, heavenly virgins, etc.) not only for Divinity.

4. Individual existence

The repudiation of history into which has a cultural and social aspect, in relation to the divine mystery, is an ubiquitous topos, which led to the birth of some typically Rebrenian motifs, religious, ethical, ascetic, philosophical: the search for the divine in the personified elements of the natural environment (*Adam și Eva*) in ascetism or in the sacred text, the refusal of earthly glory, equivalent to abandoning the relative and turning back the being towards the divine (*Servilia*), the topos of humility, charity, Christian faith, love, understood as modalities of redemption. Not even anthropology is foreign to the Christian or pre-Christian vein. The atheist existentialists have formulated the idea of the one-dimensional man: Heidegger considered that the authenticity of the individual was determined through existential anguish and is dominated by the consciousness of Absolute death. Reporting man to the divine Absolute, in his *Treatise on Christian Anthropology* Petre Țuțea considered that this is non-existing. It thus becomes the play between eternity and time... (Țuțea, P. 1993, p. 19). The existence of the Rebrenian character does not happen only between life and death. The writer acutely experiences the consciousness that the "whole", primordial man has decomposed historically, driven by the effigy of progress and the thirst for self-perfection. The characters from *Adam și Eva* understand - paradoxically - that they perfect themselves through knowledge, philosophy, etc. Apostol Bologa harbours the same conviction. This man, whether belonging to an ancient Egyptian, Chaldean, Roman or Babylonian civilization or to the modern world, is permanently confronted with the religious man (Apostol Bologa), with the hope of eternity, through the divine-human and mystic communion of the eros. Sooner or later he understands that his intrinsic situation keeps him captive, interdicting him to exceed his predestination or ideal, which is the limitation of his spirit, while transcendence facilitates his access to the divine Absolute. Philosophy keeps Apostol Bologa and Axius within the limits of profane history - captives of their own self. Liberation from the terror of history, from the fear of cosmic loneliness is stimulated only through the effort of seeking God or the divine pair, not through philosophy or other forms of secular culture.

Two are the conclusions that arise from our study: from a general perspective the panorama of individual achievements such as the merging of the two principles - male and female - illustrates the sacred essence of the human being. Secondly the biblical symbol of the primordial pair, the suggestion of the paradisiacal harmony - which man has been looking for since its falling - are, finally, illustrative for the concept of "new realism" theoreticized in several interventions of the writer, but little exploited in the critical studies of the Romanian culture.

BIBLIOGRAPHY

REBREANU, Liviu, *Opere 15, Metropole, Amalgam,* Bucharest, Editura Minerva, 1991.
REBREANU, L. *Opere, 17, Jurnal.* 1927-1944, Ediţie critică de Niculae Gheran, Bucureşti, Ed. Minerva, 1998.
REBREANU, L. *Jurnal I — II,* selected, introductive study by Puia Florica Rebreanu; addenda, notes and comments by Niculae Gheran, Bucharest, Ed. Minerva, collection **"**Documente literare", 1984
REBREANU, Liviu, Opere, 6, *Adam şi Eva,* critical edition by Niculae Gheran variants in collaboration with Valeria Dumitrescu, Bucharest, Editura Minerva, 1974.

•

ALBOUY, Pierre, *Mythes et mythologies dans la littérature française*, Paris, Armand Colin, 2012.
BLAGA, L., *Curs de filozofia religiei*, Froude, Alba-Iulia – Paris, 1994.
Cioculescu, Şerban, *În marginea operei d-l Liviu Rebreanu*, Revista Fundaţiilor nr. 2, 1936.
ELIADE, Mircea, *Tratat de istorie a religiilor*, Humanitas, Bucharest, 1992.
Gheorghe, Sergiu Al., *Arhaic şi Universal*, Bucharest, EdituraEminescu, 1981.
MALIŢA, Liviu, *Alt Rebreanu*, Cluj, Editura Cartimpex 2000.
MĂNUCĂ, D.*Liviu Rebreanu sau lumea prezumtivului*, Editura Moldova, Iaşi, 1995.
PLATON, *Banchetul*, Prietenii Cărţii, Bucharest, 1999.
RAICU, Lucian, *Liviu Rebreanu.* Eseu, Bucharest, Editura pentru literatură, 1967.
RAMAYANA, *Iubirea călăuză,* colecţia Labirint, coordonată de Cristina Ştefănescu şi de Cristina Jinga, Prietenii Cărţii, Bucharest, 1997.
TIHAN, Ion, *Apropierea de imaginar*, Editura Dacia, Cluj – Napoca, 1988.
ŢUŢEA P., *Reflecţii religioase asupra cunoaşterii,* Nemira, 1999.
ŢUŢEA, P., *Omul. Tratat de antropologie creştină,* Editura Timpul, Iaşi, 1993.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

RECEPTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF AUTHENTICITY

Florentina Alexandru

Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" Christian University of Bucharest

Abstract: *The genuine intercultural encounter is direct, personal, an individual life experience, which means authenticity. Both for the teacher and for the learner, which neither in the school even in everyday life are confronted with cultural and linguistic diversity, it is of course much more difficult to create and to convey respectively to understand a foreign context. On the basis of an empirical study in the present paper are followed two issues: which is the importance of authenticity especially in the acquisition of intercultural communicative competence and how authentic materials are used in university teaching of foreign languages, so that learners can be prepared for the multicultural society both linguistically and culturally and what they have learned can be successfully implemented in practice.*

Keywords: authenticity, intercultural encounter, foreign language teaching, intercultural communicative competence, authentic teaching materials

Authentizität als Brücke zwischen Sprachen und Kulturen

In einem sprachlich-kulturell homogenen Schulkontext kann man offensichtlich nicht von einem interkulturellen Lernen sprechen, soweit alle oder fast alle, die sich am Unterrichtsprozess beteiligen, demselben Sprach- und Kulturraum zugehören. Unter diesen Bedingungen kann nur der Fremdsprachenunterricht die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur in den Vordergrund bringen, und vor allem weil das Sprachenlernen auch einen kulturbezogenen Bestandteil hat. Das Erlernen einer neuen Sprache setzt daher die Begegnung mit den unterschiedlichen Bereichen des Alltags eines fremden Landes (seinen Traditionen, Denk-, Werte- und Handlungsmustern) also mit dem authentischen Zielkontext voraus. Kann aber eine echte interkulturelle Begegnung im Fremdsprachenunterricht im sprachlich-kulturell homogenen Kontext überhaupt erreicht werden?

Geht man von Edelhoffs Definition von Authentizität im Spracherwerb aus:

> Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommuniktionsanlässen im Fremd-sprachenunterricht gilt „Authentizität" als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenunterricht, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigenes für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden. [...] Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern (Edelhoff 1985: 7),

dann heißt es, dass reale Situationen mithilfe von authentischen Materialien auch im sprachlich-kulturell homogenen Kontext verwirklichbar sind. Seien sie geschriebene oder gesprochene Texte, sie bieten den Lernenden zum einen ein Stück sprachliches Leben, d.h. eine Umwelt, in der die Fremdsprache als Muttersprache gesprochen wird, und zum anderen

soziokulturelle Aspekte, d.h. eine Wiederspiegelung der komplexen Beziehungen in der Sprechergemeinschaft des Ziellandes.

Da solche Texte einerseits nicht nur einen informativen Charakter haben und andererseits nicht nach einer curriculum- bzw. lehrwerkangemessenen sprachlichen und/oder inhaltlichen Progression gestaltet sind, wirken förderlich auf die Motivation der Lernenden aus. In der Arbeit mit authentischen Materialien erkennen sie die Möglichkeit, sich den realen Lebenssituationen anzunähern, auch wenn die Auseinandersetzung mit der Kommunikationssituation noch nicht als echt/authentisch betrachtet wird. Für die meisten Lernenden, die sich sowohl im Schulkontext als auch im Alltag nur selten oder nie mit sprachlicher und kultureller Vielfalt konfrontieren, ist das Sprachenlernen ein nur auf Vorrat erworbenes Wissen, auf den man später für den konkreten Sprachgebrauch zurückgreifen kann.

Der Einsatz von authentischen Materialien ist schon seit mehr als zwei Jahrzehnten ein wichtiger Bestandteil im Fremdsprachenunterricht geworden, weil sie das Zusammenwirken sprachlicher und soziokultureller Lehr- und Lernziele ermöglichen. Mit den authentischen Materialien vermittelt man nicht nur Informationen über den Zielraum, sondern auch ein nicht für den Unterricht bearbeitetes Abbild von Wirklichkeit einer fremden Gesellschaft. Es bietet sich dabei ein sprachlicher und soziokultureller konfrontativer Vergleich zwischen dem Ausgangs- und Zielraum an, der zu einer Erweiterung der Sprachkenntnisse und vor allem zu einer landeskundlichen Bereicherung der Lernenden führen sollte.

Reicht allein nur der Einsatz von authentischen Unterrichtsmaterialien aus, damit man die Brücke zwischen Sprachen und Kulturen herstellt und Authentizität im Fremdsprachenunterricht schafft? Anhand von authentischen Materialien können natürlich allerhand Informationen über das Zielland vermittelt werden, aber

> die wirkliche Authentizität entsteht erst durch die Art und Weise und die Bedeutsamkeit, mit der Schüler und Lehrkraft diese Texte bearbeiten (Kaikkonen 2002: 5).

Im Fremdsprachenunterricht sollten also echte/authentische Situationen geschaffen werden, die den Lernenden erlauben, ihre monolinguale Wirklichkeit zu überwinden, auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität orientierte Haltungen und Handlungen auszuprobieren, sodass sie interkulturell kompetent werden können. Den Fremdsprachenlehrkräften kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu: Sie werden als das authentische Element wahrgenommen, weil sie die Kultur, derer Sprache sie unterrichten, gleichzeitig vertreten und vermitteln, auch wenn Lehrende und Lernende den gleichen sprachlicher und kulturellen Hintergrund haben. Sie besitzen nicht nur sehr gute Sprachkenntnisse, sondern auch die nötigen Informationen und vor allem die Erläuterungen über den soziokulturellen Zielraum. Sie wissen nicht nur, was man in einer bestimmten Kommunikationssituation sagt, sondern auch wie man sich in dieser Situation verhält. Ihre Rolle ist daher viel komplexer, denn aus der interkulturellen Perspektive sollte der Fremdsprachenunterricht ein integrativer Prozess sein, der drei Ebenen – Kognition, Affektivität und Handeln – umfasst. Das fordert auch eine soziale und etische Verantwortung den Lernenden gegenüber, denn

> der Fremdsprachenlernende darf sich nicht nur als ein kognitiver Handelnder verstehen, sondern er soll sich auch als ein einzigartiges und holistisches Individuum fühlen. Ein holistisch Lernender ist derjenige, der sowohl als ein kognitives als auch emotionales und soziales Wesen ernstgenommen wird. Der Lernende gewinnt Erlebnisse und hat so Chancen, sie zu reflektieren (Kaikkonen 2002: 8).

Dass beim Erwerb einer Fremdsprache auch eine soziokulturelle und linguistische Reflexivität stattfindet, ist ein Aspekt, dem aber noch nur eine geringe Bedeutung

beigemessen wird. Sprach- und Kulturbewusstheit und Selbstreflexivität ermöglichen zum einen das interkulturelle Verstehen, das sowohl einen individual-psychologischen wie einen gesellschaftspolitischen Bestandteil hat, und zum anderen die Gewinnung von Dialogkompetenz, indem man sich aus der ethnozentristischen Begrenzung löst. Für die Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen braucht man also sowohl gute Kentnnisse der Zielsprache als auch Fähigkeiten, die das Verständnis von fremden Welten ermöglichen.

Die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur, sei es in einem formalen oder nonformalen Kontext, ist ein Erlebnis, ein erfahrungsorientiertes Lernen, eine Form der Authentizität. In dem sprachlich-kulturell homogenen Unterrichtskontext kann die Zielland-Erfahrung der Lehrkraft bestimmend sein. Wenn auch die Lernenden Zielland-Erfahrungen vor allem außerhalb des Unterrichts gemacht haben, kann man durch die Gegenüberstellung von selbst gesammelten Erfahrungen auch in einem sprachlich-kulturell homogenen Kontext zu einem interkulturellen Lernen kommen. Wieviel soll aber die Lehrkraft über das Zielland wissen? Wie umfangreich soll ihre Erfahrung mit diesem Kontext sein? Das ist ziemlich schwer zu beantworten. Michael Byram ist der Ansicht,

> a teacher does not have to know everything about the 'target culture' [...] A teacher should try to design a series of activities to enable learners to discuss and draw conclusions from their own experience of the target culture solely as a result of what they have heard or read. [...] ... but the important thing is to encourage comparative analysis with learners' own culture (Byram 2002: 14).

Durch den Vergleich der eigenen mit der fremden Kultur und von Bedeutungssituationen mit den schon gemachten Erfahrungen, kommt man einerseits zum Erkenntnisgewinn und andererseits zu einem besseren Verstehen des Ziellandes. Dabei können Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Fokus gestellt werden, was für die Ausbildung von Empathie und Ambiguitätstoleranz ganz wichtig sein kann (vgl. Lüsebrink 2012: 42ff).

Ein Nachteil des sprachlich-kulturell homogenen Kontextes ist, dass die Lernsituationen oft mehr oder weniger als abgeschlossen, fiktiv und künstlich wahrgenommenen werden. Da an dem Fremdsprachenunterricht beteiligten Lehrkräfte und Lernenden dem gleichen kulturellen und sprachlichen Raum zugehören, kommt auch die Interaktion im Unterricht meistens unecht im Vergleich zu den außerschulischen Kommunikationssituationen vor. Die authentischen Materialien, die sowohl authentische Begegnungen als auch authentische Erfahrungen ermöglichen, und die authentische Kommunikation bzw. der „*situierte, intentionsgeleitete Sprachgebrauch*" können dazu beitragen, dass ein auf interkulturelle Kommunikation und Sensibilisierung für Kulturunterschiede ausgerichtete Fremdsprachenunterricht entwickelt wird. Die Sensibilisierung führt auch zu einem reflektierten Nachdenken über den fremden Raum, was eigentlich Sprach- und Kulturbewusstsein bedeutet.

> Authentisches Fremdsprachenlernen wird durch interaktive und reflektierte Erfahrungen über den fremden Sprachgebrauch gefördert, wobei Wahrnehmung und Bedeutungsüberprüfung in wirklichen sprach-kulturellen Situationen eine wichtige Rolle spielen (Kaikkonen 2002: 8).

Schon aus diesen Gründen ist die Arbeit mit authentischen Materialien wichtig und wünschenswert.

Empirische Untersuchung: Authentizität zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Hochschulbereich

Ausgangspunkte und Untersuchungskontext

Um die Authentizität zu erleben, sollten die Lernenden mit konkreten Kommunikationssituationen konfrontiert werden, in denen sie zur fremdsprachigen und vor allem interkulturellen Interaktionen kommen. Der Kontakt der Lernenden zur authentischen Umgebung beschränkt sich aber in vielen Fällen nur auf die Unterrichtssituation, die trotz des Einsatzes von authentischen Materialien als künstlich und irrelevant wahrgenommen wird. Kann also eine echte interkulturelle Begegnung im Fremdsprachenunterricht im sprachlich-kulturell homogenen Kontext überhaupt erreicht werden?

Vor diesem Hintergrund ist eine empirische Untersuchung durchgeführt worden, derer Ausgangsfragen waren:

- Welche Bedeutung hat die Authentizität im Fremdsprachenerwerb?
- Können die Fremdsprachenlehrkräfte die authentische Wirklichkeit des Ziellandes richtig vermitteln, wenn sie selbst keine oder nur geringe Erfahrungen mit diesem Kontext gemacht haben?
- Inwieweit kann die Authentizität zur Ausbildung und Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen und welche authentischen Unterrichtsmaterialien sind dazu geeignet?

Es geht eigentlich um eine Analyse auf der akademischen Mikroebene, und zwar an der Fakultät für Fremdsprachen und -literaturen der Christlichen Universität „Dimitrie Cantemir" Bukarest. An dieser Fakultät unterrichtet man acht Fremdsprachen – Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch, Japanisch und Russisch. Das Studienangebot umfasst sechs Zwei-Fach Bachelorstudiengänge, d.h. zwei Fremdsprachen oder Rumänisch als Muttersprache und eine Fremdsprache, und zwei Masterstudiengänge – Anglo-American Intercultural Studies und Übersetzung und Kommunikation im interkulturellen Kontext. Das Kennzeichen der beiden Masterstudiengänge ist die explizite interkulturelle Dimension, die im Lehrplan vorkommt. Der Lehrplan für die Bachelorstudiengänge enthält im Gegensatz dazu keine Fächer, die explizit die Interkulturalität behandeln. Die Lehrkräfte haben natürlich die Möglichkeit, den Unterricht auch aus dieser Perspektive aufzugreifen, es gibt aber keine Einheit, kein System, keinen Rahmen dafür.

Die Analyse geht von zwei Hypothesen aus, und zwar dass

- der Fremdsprachenunterricht unabhängig von dem Homogenitätsgrad des Vermittlungskontextes eine interkulturelle Dimension involviert und
- der fremdsprachliche Lehr- und Lernprozess nicht nur auf der Vermittlung bzw. dem Erlernen der Zielsprache, sondern auch auf der Erklärung bzw. dem Verständnis der Zielkultur aufgebaut wird, wobei die Authentizität eine zentrale Rolle einnimmt.

Die nicht repräsentative Stichprobe besteht aus 54 Personen – 24 Lehrkräften[1] und 30 Bachelor-Studierenden[2] im 2. Studienjahr. 40 Frauen und 14 Männer zwischen 20 und 71 Jahren nahmen auf freiwilliger Basis teil. Die Befragten sind in einem fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess und in einem 100% sprachlich-kulturell homogenen Unterrichtskontext tätig. Die Studie fand im Zeitraum von März bis April 2015 statt. Die untersuchte Stichprobe wurde mittels eines standardisierten Online-Fragebogens befragt. Der Fragebogen für die Lehrkräfte enthält 14 geschlossene und 3 offene Fragen und derjenige für die Studierenden 13 geschlossene Fragen und eine offene Frage.

[1] Das sind 86% des Lehrpersonals an der Fakultät für Fremdsprachen und -literaturen.
[2] Das sind 60% der Studierenden, die Deutsch als Hauptfach haben.

Das Ziel dieser Untersuchung ist, einen Überblick über den Stand der Einbettung der Authentizität bzw. der interkulturellen Dimension in die Unterrichtspraxis an unserer Fakultät zu geben. Mithilfe der Fragestellungen sollte nachgewiesen werden, dass zum einen die Authentizität der wichtigste Faktor in der Schaffung von interkulturellen Begegnungsmöglichkeiten vor allem im sprachlich-kulturell homogenen Kontext ist und zum anderen die Lehrinhalte mit einer expliziten interkulturellen Dimension für die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz vonnöten sind.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Untersuchung werden die nötigen didaktischen Maßnahmen getroffen, sodass die Studierenden sowohl sprachlich als auch kulturell auf die multikulturelle Gesellschaft vorbereitet werden können und das Gelernte in der Praxis erfolgreich erprobt werden kann. Dafür brauchen sie aber Fächer, die die interkulturelle Dimension explizit behandeln. Ziel ist es demnach für unsere Fakultät, dass solche Fächer auch im Lehrplan für Bachelorstudiengänge aufgenommen werden.

Datenauswertung

Die meisten Lehrkräfte (91,67%) und Studierenden (83,33%) sind der Meinung, dass die Authentizität im Fremdsprachenunterricht das Verständnis von fremden Sprach- und Kulturräumen und die Beseitigung der Kommunikationshindernisse, die ihrer Ansicht nach *Kultur, Alltagskommunikation, Kommunikationsstile und Verhalten sind,* erleichtert.

Der Erwerb bestimmter Kompetenzen, die im engen Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht stehen, ist für die Befragten offensichtlich sehr wichtig. Es stellt sich aber die Frage, welche authentischen Faktoren zum Spracherwerb beitragen können. Die Items sind auf einer fünfstufigen Likertskala von (1) „*sehr wichtig*" bis (5) „*gar nicht wichtig*" von den Lehrkräften bzw. Studierenden beantwortet worden. Der wichtigste Faktor ist *der Studienaufenthalt im Zielraum* (1,08 Pkt.) für die Lehrkräfte und *die Fremdsprachenlehrkräfte* (1,38 Pkt.) für die Studenten, wie es eigentlich auch zu erwarten war. Da die meisten Lehrkräfte die persönliche Erfahrung der Ausbildung in dem Zielraum gemacht haben, erkennen sie die Bedeutung des authentischen formalen Erwerbs einer Fremdsprache im Zielraum. Für die Studierenden wird die Fremdsprachenlehrkraft als Vermittler, als Vertreter der fremden Sprache und Kultur betrachtet, was für sprachlich-kulturell homogene Vermittlungskontexte selbstverständlich ist. Alle angegebenen Faktoren haben Mittelwerte zwischen 1 Punkt und 2,58 Punkten erreicht, d.h. dass die Befragten ihre sehr große und große Bedeutung erkannt haben und dass die Authentizität auch in einem monokulturellen und -lingualen Kontext verwirklichbar ist. Weitere Faktoren, die auch eine große Bedeutung haben können, sind nach der Ansicht der Befragten: *direkter Kontakt zu Mutter-sprachlern in dem Zielkontext* (1,26 bzw. 1,48 Pkt.), *didaktisierte Texte* (1,33 bzw. 1,57 Pkt.) und *authentische audiovisuelle Materialien* (1,52 Pkt. für die Studenten), *direkter Kontakt zu Muttersprachlern in dem eigenen kulturellen Kontext* (1,39 Pkt. für die Lehrkräfte). Das zeigt, dass außer der direkten Begegnung mit dem Zielraum und der durch den Lehrkräften vermittelten Begegnung mit der fremden Sprach- und Kulturraum die authentischen Unterrichtsmaterialien, sei es für die schriftliche oder mündliche Sprache, eine große Bedeutung im Spracherwerb haben. Die digitale Technologie belegt nur den letzten Platz bei den beiden Gruppen.

Die Analyse berücksichtigt zwei Aspekte der Authentizität: die direkte, persönliche Erfahrung und die interkulturelle Begegnung mithilfe von authentischen Unterrichtsmaterialien.

Für die Frage *Wie haben Sie den fremden Sprach- und Kulturraum kennengelernt?* sind drei Antwortsmöglichkeiten – *Studium, Beruf und Tourismus* – angegeben worden. Laut den Antworten haben sie unterschiedliche Bedeutungen für die Befragtengruppen gehabt, was auch zu erwarten war. Für 60% von den Studierenden ist offensichtlich *das Studium der Fremdsprachen im In- und Ausland* die wichtigste Möglichkeit den Zielraum sprachlich und kulturell kennenzulernen.

Bei den Lehrkräften sind auch die im Zielraum gemachten Lernerfahrungen analysiert worden. Dafür sind vier mögliche Kontaktformen – *Bachelorstudiengänge, Masterstudiengänge, Promotion, Forschung und Dokumentation* – angegeben worden. Die sich ergebende Rangreihe – *Forschung und Dokumentation* (55,88%)*, Bachelorstudiengänge* (20,60%)*, Masterstudiengänge* (11,76%) *und Promotion* (11,76%) – zeigt, dass die meisten Befragten ihre ausländischen Lernerfahrungen durch Forschungs- und Dokumentationsaufenthalte gemacht haben. Was die Dauer des Studienaufenthalts anbelangt, ist die Hälfte der befragten Lehrkräfte länger als 6 Monate für die Ausbildung im Zielraum geblieben, aber nur zwei Lehrkräfte[3] (für Russisch bzw. Arabisch) haben Erfahrungen mit allen vier Ausbildungsformen gemacht.

Beruflich haben 38,14% von den Lehrkräften und 12,05% von den Studierenden Kontakt zum Zielraum. Berufliche interkulturelle Erfahrungen haben die Studierenden natürlich weniger machen können, weil die meisten von ihnen (92%) noch nicht arbeiten. Die beruflichen Möglichkeiten, den Kontakt zum Zielland aufrechtzuerhalten, sind für die Lehrkräfte: *Tagungen* (37,83%), *Sommerschulen* (29,73%), *Projekte* (21,62%). Die Durchschnittsdauer solcher Aufenthalte ist maximal ein Monat. Auffällig ist, dass *Dozenten- und Studentenmobilität* nur für sehr wenige Befragte (5,41%) eine realisierbare Kontaktform zum Zielraum ist, d.h. dass die Beteiligung am ERASMUS-Hochschulprogramm noch viel zu gering ist.

Die Variante *Tourismus* als Kontaktform zum Zielland hat fast die gleiche Bedeutung für die beiden Befragtengruppen (26,81% für die Lehrkräfte und 27,50% für die Studierenden). Die von den Lehrkräften meist angegebene Variante ist die *Individualreise im Zielraum* (57,69%) als persönliche Entdeckung des fremden Kultur- und Sprachraums, dann sind die *Studienreisen* (30,77%) und die *Gruppenreisen* (11,54%). Dreizehn Lehrkräfte haben auch *nicht ausbildungsorientierte Aufenthalte* im Zielland gehabt. Mit einer einzigen Ausnahme waren diese Aufenthalte kürzer als 6 Monate.

Bei den Lehrkräften stellt man eine relativ einheitliche Meinungsverteilung fest. Dass das Prozent für *Studium* niedriger als für *Beruf* ist, ist auf den Durchschnittsalter (47 Jahre) zurückzuführen. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (58%) hat die Ausbildung vor 1990 oder kurz nach der Wende abgeschlossen, als ein Auslandsstudium fast unmöglich oder noch in sehr geringem Maße möglich war. Hier soll auch gesagt werden, dass nur 25% von den befragten Lehrkräften Vorlesungen mit einem expliziten Inhalt über Interkulturalität oder interkulturelle Kommunikation im Lehrplan gehabt haben. Die interkulturelle Dimension kam/kommt nur höchstens als implizite Form in Fächern wie Literatur und Landeskunde vor. Dass diese Lehrkräfte keine Ausbildung in dieser Hinsicht gemacht haben, könnte natürlich ein Hindernis in der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei den Studierenden sein. Entsprechend den Anforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts sollten die Lehrpläne unbedingt Fächer mit expliziter interkultureller Dimension umfassen.

[3] Die Einteilung der befragten Lehrkräften nach der unterrichteten Sprache: Englisch und Französisch je fünf Lehrkräfte, Deutsch vier Lehrkräfte, Japanisch und Spanisch je drei Lehrkräfte, Arabisch zwei Lehrkräfte und Italienisch und Russisch je eine Lehrkraft.

Der durchgehende Aufenthalt im Zielland beträgt eine Dauer von höchstens 6 Monaten für die beiden Befragtengruppen, was eigentlich ein relativ kurzer Zeitraum ist, damit man sich ein angemessenes Bild über die fremde Wirklichkeit verschaffen kann, vor allem wenn auch eine Fachkoordination während des Aufenthalts fehlt. Für die Lehrkräfte ist der Faktor *Häufigkeit der Begegnungen mit dem Zielland* auch sehr wichtig, denn nur so können sie am besten auf dem Laufenden bleiben. Die Hälfte der Lehrkräfte haben jährliche Kontakte zum Zielland, während das für 34,78% von den Befragten nur in Zeitabständen geschieht, die größer als zwei Jahre sind.

Obwohl die direkte Begegnung mit dem Zielraum nur gering für die Befragten war/ist, entspricht der fremde Sprach- und Kulturraum in großem Maße den Erwartungen sowohl der Lehrkräfte (2,1 Pkt.) als auch der Studierenden (1,88 Pkt.), d.h. dass die in dem eigenen sprachlich-kulturellen Raum erworbenen Kenntnisse der fremden Wirklichkeit ziemlich nahe waren/sind.

Für die Ausgangsfrage – *Inwieweit kann die Authentizität zur Ausbildung und Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen und welche authentischen Unterrichtsmaterialien sind dazu geeignet?* – sind zwei Aspekte berücksichtigt worden:

- der Einsatz authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht und
- die Vermittlung bzw. der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz ausgehend von authentischen Materialien bzw. soziokulturellen Kommunikations-situationen.

Die beiden Aspekte beziehen sich auf die rezeptiven Grundfertigkeiten Lesen und Hören, also auf die Befähigung der Lernenden zum Verstehen geschriebener und gesprochener Texte, die nicht nur als Grundlage von Schreiben und Sprechen, sondern auch als Teilfertigkeiten einer allgemeinen (interkulturellen) Verstehenskompetenz betrachtet werden können.

Vor diesem Hintergrund sind mehrere für die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten geeigneten Textsorten ausgewählt worden, die als angebotene Antwortmöglichkeiten im Fragebogen vorkommen. Die Ausgangspunkte für die Textsortenauswahl waren Edelhoffs Textsortenklassifikation und GeR. Das dazu herangezogene Hauptmerkmal war der Authentizitätsgrad einer Textsorte, was die Grundlage für die interkulturelle Begegnung bilden kann.

Für das Hörverstehen sind 15 Textsorten[4] ausgewählt worden. Betrachtet man den korrelativen Zusammenhang zwischen den entstandenen Rangreihen, so kann man feststellen, dass die beiden Befragtengruppen ähnliche Meinungen haben. Nach der von den Befragten genannten Bedeutung lassen sich die Textsorten in drei Gruppen von je fünf Textsorten einteilen, sodass es sich folgendes Bild ergibt:

- Die am häufigsten vier gebrauchten Textsorten sind dieselben für die beiden Befragtengruppen, auch wenn nicht in gleicher Reihenfolge, u.zw. *Gespräch/Dialog*, *Hörtexte im Internet*, *Nachrichten im Radio oder TV* und *Diskussion*. Ungefähr 41% sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden haben diese Texte genannt.
- Ungefähr 27% der Lehrkräfte bzw. der Studierenden messen den Textsorten – *Hörspiel/Theater/Film, Rede/Vorlesung, Werbung, Berichte* – eine mittlere

[4] Das sind Textsorten, die sehr häufig oder häufig in Lehrwerken für Sprachenlernen vorkommen oder die von den Lehrkräften selbständig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Bedeutung im Spracherwerb und in der interkulturellen Begegnung mit dem Zielraum bei.

- Die Textsorten, mit denen die Befragten geringere Erfahrung haben, sind: *Ansagen/Durchsagen, Telefonate, Wetterbericht, Führung/Besichtigung* (ungefähr 14% der Befragten).
- Es gibt auch drei Textsorten, die ganz unterschiedlich von den Befragten (ungefähr 18%) bewertet wurden. Diese sind: *Interview, Reportage und Kommentar*.

Für das Leseverstehen sind 26 Textsorten als Antwortmöglichkeiten vorgegeben worden. Betrachtet man wieder den korrelativen Zusammenhang zwischen den zugehörigen Rangreihen, so kann man feststellen, dass die Meinungen der Befragtengruppen auch in diesem Falle fast ähnlich sind. Nach der von den Befragten genannten Bedeutung lassen sich diese Textsorten in drei Gruppen einteilen, sodass es sich folgendes Bild ergibt:

- Die am häufigsten vier gebrauchten Textsorten sind dieselben für die beiden Befragtengruppen, auch wenn nicht in gleicher Reihenfolge, u.zw. *literarische Texte, didaktisierte Texte, Lexikon/Wörterbuch und Berichte*, was eigentlich auch zu erwarten war. Ungefähr 30% der Lehrkräfte bzw. der Studierenden haben diese Texte genannt.
- Ungefähr 42% der Befragten messen den Textsorten – *Rezepte, Werbung, Kommentar, E-Mail, Nachrichten (Zeitung), Anzeigen, Beschreibungen, Flugblätter, Briefe, Bewerbungen/Lebenslauf* – eine mittlere Bedeutung im Spracherwerb bzw. in der interkulturellen Begegnung mit dem Zielraum bei.
- Die Textsorten, die am wenigsten gebraucht werden, sind: *Programme, Tabellen/Diagramme/Statistiken, Plakate, Bekanntmachungen, Fahr- und Flugpläne, Einladungen/Eintrittskarten, Prospekte/Beipackzettel, Schilder* (ungefähr 14% der Befragten).
- Es gibt auch vier Textsorten, die unterschiedlich von den Befragten (ungefähr 14%) eingeschätzt worden sind. Der Unterschied zwischen den Prozentsätzen liegt bei mehr als 2,5%. Diese Textsorten sind: *Bildtexte, Gebrauchseinleitung, Formulare/Fragebögen* und *Etiketten*.

Da die Befragten unterschiedliche Sprachen lehren und lernen und im Unterricht unterschiedliche Lehrwerke eingesetzt werden, hätte man einen tieferen Zwiespalt zwischen ihren Meinungen erwarten können, was nicht der Fall war. Nur bei 7 von den insgesamt 41 als Antwortmöglichkeiten vorgegebenen Textsorten für die beiden Kompetenzen (*Interview, Reportage und Kommentar* bzw. *Bildtexte, Gebrauchseinleitung, Formulare/Fragebögen, Etiketten*) liegt eine deutlich unterschiedliche Bewertung vor. Dass die meisten Varianten sowohl für die mündlichen als auch für die schriftlichen Textsorten ähnlich von den beiden Befragtengruppen bewertet worden sind, ist eigentlich auf das einheitliche Bildungssystem zurückzuführen. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden haben die Bedeutung dieser authentischen Unterrichtsmaterialien im Spracherwerb richtig erkannt, weil sie schon Erfahrungen aus dem Unterricht haben. Es ist auch offensichtlich, dass sie dessen bewusst sind, dass wichtige Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht wie die Ausbildung von rezeptiven Grundfertigkeiten und die Befähigung zu einer allgemeinen (interkulturellen) Verstehenskompetenz mithilfe solcher Unterrichts-materialien erreicht werden können, weil sie den Kontext der interkulturellen Begegnung schaffen.

Was die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz anbelangt, sind zwei weitere Aspekte berücksichtigt worden: *authentische Materialien*, die die interkulturelle Begegnung und implizit die Ausbildung und die Entwicklung der interkulturellen

kommunikativen Kompetenz möglich machen und *sozio-kulturelle (Kommunikations)situationen*, die für die Beziehung zwischen dem Ausgangs- und dem Zielkontext relevant sein können. Auf diese zwei offenen Fragen[5] haben nur die Lehrkräfte geantwortet. Die Befragten sollten fünf authentische Unterrichtsmaterialien, mit denen sie im Unterricht häufig arbeiten, bzw. fünf soziokulturelle (Kommunikations)situationen, die sie als relevant für die Interkulturalität betrachten, nennen.

Von den 51 authentischen Unterrichtsmaterialien, die die Lehrkräfte angegeben haben, sind eigentlich nur 10 (19,61%) für die Analyse relevant, weil sie die meisten Nennungen (n=68) erreicht haben. Anhand der ausgedrückten Meinungen lassen sich die authentischen Materialien nach zwei Kriterien einteilen: nach der Quelle des Materials und nach seiner Bedeutung. Die vier wichtigsten Quellen von authentischen Materialien, die auch Aspekte der Interkulturalität in den Vordergrund bringen könnten sind: *audio und audiovisuelle Materialien* (40%), *Literatur und Kultur* (30%), *nichtliterarische Textmaterialien* (20%) und *Internet/multimediale Technologie* (10%).

Der Bedeutung nach ergibt sich eine Liste mit den folgenden zehn wichtigsten authentischen Unterrichtsmaterialien, die laut der Ansichten der Befragten zur interkulturellen Begegnung und zur Befähigung zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen könnten: *Zeitungen/ Zeitschriften* (22,07%), *Filme* (17,65%), *Nachrichten Radio/TV* (11,76%), *Original-Buch* (8,82%), *literarische Texte* (8,82%), *audiovisuelle Materialien* (7,36%), *Interview* (5,88%), *Werbung* (5,88%), *Internet* (5,88%), *didaktisierte Texte* (5,88%). Nach den beiden obigen Klassifikationskriterien kann man alle 51 genannten authentischen Unterrichtsmaterialien in acht Gruppen aufteilen:

1. *audio und audiovisuelle Materialien*: Dialoge, Interviews, Talkshows, Nachrichten, Reportagen, Filme, Vorträge, Diskussionen, Vorlesungen, Musik und Theateraufführungen, wobei die sozialen und kulturellen Themen vorwiegend sind;
2. *Literatur und Kultur*: Original-Bücher, literarische Texte, didaktisierte Texte, Lesebücher, Literaturgeschichten, im Zielraum entstehende Literaturtheorien, auf unterschiedliche Diskursarten bezogene literarische Texte;
3. *nichtliterarische Textmaterialien*: mit einer breiten Auswahl von Textsorten, u.zw. Zeitungen/Zeitschriften, Werbung, Lebenslauf, Empfehlungsbrief, Anzeigen, Formulare/Fragebögen, Tabelle/Diagramme/Statistiken, Berichte, Kommentare zu aktuellen politischen, kulturellen und sozialen Themen, juristische/öffentliche Dokumente, wissenschaftliche Texte aus verschiedenen Fachbereichen, Rezepte und Unterhaltungsliteratur;
4. *das Internet/multimediale Technologie*: Internetseiten, E-Mail, virtuelle Besuche im Zielraum;
5. *Grammatik*: Lexika, Wörterbücher, Grammatikbücher, Lehrwerke;
6. *Landeskunde*: Sozialkunde, Bürgerkompetenz, Texte über die Zielkultur, Texte über die Gegenwartsgeschichte des Zielraums, Bräuche, Sitten, Rituale und Feste, Kulturveranstaltungen, traditionelle Gerichte;

[5] Welches sind die authentischen Unterrichtsmaterialien, die Sie für die Ausbildung und Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz benutzen? und Welche Themen und soziokulturelle (Kommunikations)situationen betrachten Sie als relevant für die Beziehung zwischen dem Ausgangs- und Zielraum und welche davon sollten für ein besseres Verständis der fremden Wirklichkeit vertieft werden?

7. *Interkulturalität*[6]: literarische Texte, die sich auf Interkulturalität und Alterität beziehen, Texte, die für das Phänomen „lost in translation" relevant sind, Texte über die Kultur des Zielraums;
8. *handlungsbezogener Unterricht* (savoir faire): Critical Incidents, Rollenspiel, Simulation, Projekte, Präsentation (Vorstellung von Personen und Darstellung von Waren), Brainstorming.

Hinsichtlich der soziokulturellen (Kommunikations)situationen, die für die Beziehungen zwischen dem Ausgangs- und Zielland relevant sein könnten und die für ein besseres Verständis der fremden Wirklichkeit vertieft werden sollten, stellt man auch eine große Streuung der Meinungen fest. Von den 81 genannten Situationen konnten nur 21 (26%) für die Analyse berücksichtigt werden, weil nur diese von mehr als zwei Lehrkräften (n=53) erwähnt worden sind. Es soll auch gesagt werden, dass diesen 21 (Kommunikations)situationen trotz der unterschiedlichen Zielsprachen und -kulturen, die die befragten Lehrkräfte[7] vertreten, eine fast ähnliche Bedeutung zur Schaffung interkultureller Begegnungsmöglichkeiten zugeschrieben werden.

Da mehrere von den genannten soziokulturellen (Kommunikations)situationen den gleichen Prozentsatz erreicht haben, können sie in zwei Gruppen eingeteilt werden:

- Die drei erstplatzierten Situationen sind *Feste/Bräuche/Traditionen, historischer Kontext* und *Religion* mit je 14,82%, und
- dann kommen fünf weitere Situationen *Kontakt zu den Muttersprachlern im Zielraum, Kultur und Landeskunde, Sprachvarietät/kulturelle Verschiedenheit, Identität* und *Höflichkeit* mit je 11,11%.

Alle 81 genannten (Kommunikations)situationen können weiter nach dem Bereich, zu dem sie gehören, eingeteilt werden. Die vier erstplatzierten Bereiche sind: *Literatur und Landeskunde* (33,34%), *Sprache und Kommunikation* (22,22%), *sozialer Kontext* (22,22%) und *Identität* (22,22%). Zu jedem Bereich gehören laut den Meinungen der befragten Lehrkräfte unterschiedliche Aspekte, die eben die interkulturelle Begegnung und die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ermöglichen, u.zw.:

1. *Literatur und Landeskunde* beziehen sich auf:
    - Literatur und Kunst, gemeinsame und unterschiedliche literarische Symbole, kulturellen Kontext, dem Zielland spezifischen kulturellen Code, kulturelle Vielfalt in demselben geographischen Raum, Kunstformen, kulturelle Stile, Werteskala, materielle und immaterielle Kultur, humanistische Werte der interkulturellen Begegnung, historische Dephasierung und
    - unterschiedliche Zivilisationselemente (Feste/Bräuche/Traditionen, Familie, Jugendliche und ihre Probleme, Migration, wirtschaftliche/politische Krise, soziale Faktoren), Höflichkeit und gute Manieren, Ethik und Moral, Zeit und Raum;
2. *Sprache und Kommunikation* beziehen sich auf allgemeine Aspekte der Linguistik und auf konkrete Aspekte der Grammatik und der verbalen und schriftlichen Kommunikation:

[6] Der Bezugspunkt ist der literarische Text.

[7] Je 20,83% vermitteln und vertreten den englischen bzw. den französischen Sprach- und Kulturraum, 16,67% den deutschen Sprach- und Kulturraum, je 12,50% den japanischen bzw. den spanischen Sprach- und Kulturraum, 8,32% den arabischen Sprach- und Kulturraum, je 4,17% den italienischen bzw. den russischen Sprach- und Kulturraum.

- Die allgemeinen Aspekte der Lingusitik gehen von der Gegenwartssprache über Umgangssprache und Varietäten bis hin zum Sprachvergleich, -geschichte und -philosophie;
- Die konkreten Aspekte weisen hin auf: Interaktion in der Zielsprache/Kontakt zu den Muttersprachlern im Zielraum (verbale, nonverbale, paraverbale Kommunikation, Sprachebenen), Begegnungen mit Persönlichkeiten aus dem Zielraum, Kommunikationssituationen, Gebrauch des Personalpronomens und Anredeformen, Höflichkeit im Sprachgebrauch, Critical Incidents, Vorstellung bei geschäftlichen/offiziellen Anlässen, kreatives Schreiben, Geschäftskorrespondenz, Bewerbung und Interview;

3. Der *soziale Kontext* umfasst folgende Aspekte: soziale Wirklichkeit/sozialen Alltag, Beschreibung und Wahrnehmung der modernen Gesellschaft, Tradition und Moderne, soziale, politische und kulturelle Aspekte im Vergleich der Kulturen, soziale Gruppen, Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, Individualismus vs. Kollektivismus, soziale Hierarchie im privaten und beruflichen Leben, soziales Verhalten, Genderbeziehungen, Verhalten am Arbeitsplatz, politische Lage, europäische und internationale Institutionen, aktive Bürgerschaft, Menschenrechte, bürgerliche Rechte und Pflichten, historischen Kontext und historischen Werdegang, Religion in der Gesellschaft, Anpassung der religiösen Normen an die Gegenwartsgesellschaft, Bildungspolitik und die interkulturelle Kompetenz, Unterricht in der Schule / an der Hochschule, Arbeitsmarktintegration der Studienabsolventen, Studienstipendien, Sport, Verkehrsmittel;
4. *Die Identität* setzt folgende Themen voraus: nationale und kulturelle Identität, Dimensionen der Identität, Mentalitäten, ethnische Vielfalt, Minderheiten vs. Mehrheiten, Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, sprachliche und kulturelle Homogenität.

Die weiteren Bereiche mit den jeweiligen Aspekten sind:

5. *Vorurteile, Stereotype und Klischees*: dazu gehören Auto- und Heterostereotype, Anpassung an den Zielraum, Toleranz gegenüber fremden Kulturen;
6. *Lese- und Hörverstehen*: Zeitungen, Literatur, soziale und politische Dokumentarfilme, Kommentare, Textanalyse und -interpretation, Fernsehsendungen, Theateraufführungen, Filminterpretation;
7. *Übersetzen und Dolmetschen*;
8. *Austauschprogramme*: Besuch von Sehenswürdigkeiten im Zielland, Projekte und akademische Austauschprogramme, transnationale Verbindungen, Aufenthalte im Zielland.

Die offene Frage – *Wie könnte die Authentizität vor allem die authentischen Unterrichtsmaterialien zur Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen?* – sollte von den beiden Befragtengruppen beantwortet werden. Die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz setzt laut den Meinungen der Lehrkräfte folgende Aspekte der Authentizität voraus:

- *interkulturelle Begegnung zwischen dem Ausgangs- und Zielraum*; diese Begegnung bedeutet: authentische Alltagssprache, Landeskunde, sprachliche und kulturelle Erfahrung, Beziehungen zu dem Zielraum, authentische Sprachkontexte, authentische Kommunikationssituationen, Wertesysteme, soziale Hierarchie;

- *Ausbildung und Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten:* verbale, interkulturelle und soziale Kommunikationsfähigkeit, Kulturbewusstsein, Anpassungsfähigkeit, Interaktionsfähigkeit;
- *Verständnis* des sprachlichen und kulturellen Zielraums, der kulturellen und sprachlichen Unterschiede, der Kommunikationsstile, der Mentalitäten, der Vorurteile und der Stereotype;
- *Angepaßtheit* an den fremden Kulturkontext, an die Denk- und Handlungsmuster, an spezifische Werte und Einstellungen durch einen angemessenen Gebrauch der erworbenen Sprachkenntnisse;
- *Wahrnehmung* der Gedanken und der Meinungen des Fremden, der idiomatischen Redewendungen und der Kommunikationssituationen;
- *Entwicklung von affektiven Beziehungen zum kulturellen und sprachlichen Zielraum*;
- *Vergleich zwischen dem Ausgangs- und Zielland*, sodass die fremde Wirklichkeit angemessen wahrgenommen wird;
- *Beseitigung der Kommunikationshindernisse*;
- *Entwicklung einer kommunikativ-pragmatischen Dimension und einer Handlungs-kompetenz*;
- *Perspektivenwechsel und Dezentrierung*.

Für die Studierenden bedeutet die Authentizität im Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz:

- *sprachliche und (inter)kulturelle Begegnung*; laut ihrer Aussagen ist die *sprachliche Begegnung* die stetige Annäherung an die Ziel-sprache, an die Gegenwartsgrammatik, an die Alltagskommunikation, an die Sprachgeschichte, indem die *(inter)kulturelle Begegnung* die Erweiterung des persönlichen Erfahrungshorizontes und der Kenntnisse über die Zielkultur bedeutet;
- *leichteres und schnelleres Verständnis* der Mentalitäten, der Werte, der Kultur und der Gesellschaft des Ziellandes, der kulturellen Unterschiede, der Weltanschauung und der Kommunikationsformen;
- *Fähigkeiten*: Erweiterung des Wortschatzes.

Auch die Unterrichtsmethoden sind in der Vermittlung bzw. im Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ganz wichtig. Die Struktur der Meinungsverteilung zwischen den drei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ist im Falle der Studierenden fast egal (Mehrfachnennungen möglich), u.zw. 34,88% für *die kommunikativ-pragmatische Methode* und je 32,56% *für die audiovisuelle / audio-linguale Methode* bzw. *die Grammatik-Übersetzungsmethode*. Das Ergebnis zeigt, dass die Studierenden, die sich in der Ausbildungszeit befinden, mehrere Unterrichtsmethoden benötigen, sodass sie sich sowohl die sprachlichen als auch die kulturellen Kenntnisse, aber auch bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen leichter und besser aneignen. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte (58,33%) betrachten aber die *kommunikativ-pragmatische Methode* als die beste Methode für die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz. 33,33% der befragten Lehrenden und Lernenden haben zwei oder sogar alle drei Methoden angekreuzt.

Der kulturelle Vergleich zwischen dem Ausgangs- und Zielraum wird in sehr hohem Maße von den Lehrkräften (54,16%) als Unterrichtsmethode eingesetzt, trotzdem sind 70% von den befragten Studierenden der Meinung, dass die vergleichende Methode nur in hohem Maße im Fremdsprachenunterricht vorkommt. Es könnte sein, dass ihre Erwartungen in dieser Hinsicht höher sind. Die vergleichende Methode wird auch in der Grammatikvermittlung

eingesetzt. 45,84% von den befragten Lehrkräften und 36,67% von den befragten Studierenden sind der Meinung, dass Vergleiche zwischen Mutter- und Zielsprache in hohem Maße im Fremdsprachenunterricht vorkommen. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Studierenden sind in sehr hohem Prozent (91,30% für Lehrkräfte und 83,33% für Studierende) der Meinung, dass die Zielsprache bzw. die Zielkultur auch mit anderen verwandten oder nicht verwandten Sprachen und Kulturen verglichen werden kann.

Abschließende Bemerkungen

Die Authentizität kann in Anlehnung an meine Analyse als ein bestimmender Faktor für den Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Sie schafft und vermittelt eine wirklichkeitsnahe Situation, die einerseits die interkulturelle Begegnung und andererseits die Auseinandersetzung mit einem fremden Sprach- und Kulturraum auslöst. Die Authentizität legt die Grundlage für den fernkontexten Fremdsprachenunterricht und vor allem für die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz.

Die direkte Erfahrung spielt ganz deutlich in dem Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache eine ganz wichtige Rolle. Die in einem formalen bzw. einem alltagsbezogenen Kontext gemachte Auslandslernerfahrung sollte für die Ausbildung der Lehrkräfte, die in erster Linie als Vermittler einer fremden Kultur betrachtet werden, grundlegend sein. Nur so könnten sie eine authentische interkulturelle Begegnung richtig vermitteln und die kulturellen Zusammenstöße kompetent besprechen, analysieren und lösen.

Die Befähigung zum interkulturellen Dialog als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts setzt ein Bündel von Kenntnissen und Kompetenzen voraus, derer gemeinsames Merkmal die interkulturelle Dimension ist. Deswegen soll diese Dimension explizit im Ausbildungscurriculum für moderne Fremdsprachen vorkommen. Bei der Frage nach der Herangehensweise an das Phänomen der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht vor allem im sprachlich-kulturell homogenen Kontext sehe ich das Hauptproblem in der Authentizität, und zwar wie diese in dem fernkontexten Fremdsprachenunterricht geschafft, vermittelt und erklärt wird, sodass sie zu einem besseren Verständnis des Ziellandes beitragen kann. Soweit aber die Authentizität nicht bewusst und systematisch im Lehr- und Lernprozess eingebunden ist, bleibt der Unterricht auch weiterhin künstlich und irrelevant.

Literatur

ALEXANDRU, Florentina (2002/2003). Aspekte der Kommunikation in internationalen Verhandlungsgesprächen. In: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*, 11. und 12. Jg., Heft 1-2 (21-22), 1-2 (23-24), Bucureşti: Editura Paideia, 529-537.

BACHMANN-MEDICK, Doris (1999). Andersheit in der Selbsterfahrung. In: *Frankfurter Rundschau* 17.08.1999.

BAUSCH, Karl-Richard et al (Hrsg.) (1991). *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum: Brockmeyer.

BAUSCH, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke.

BOLTEN, Jürgen (1999). Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: *Wirtschaftsdeutsch international.* Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag 1 (1999), 9-26.

BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
BYRAM, Michael, Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers.* Strasbourg: Council of Europe.
CIVEGNA, Klaus (2005). Authentische Texte. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2005). *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 168-172.
EDELHOFF, Christoph (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht.* Ismaning: Max Hueber Verlag, 7-30.
EDELHOFF, Christoph (1999). Lehrwerke und Autonomie. In: Weskamp, Ralf & Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen.* Ismaning: Max Hueber Verlag (=Forum Sprache), 63-79.
EUROPARAT (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.
KAIKKONEN, Pauli (1993). Fremdsprachen erlernen – ein individueller, kulturbezogener Prozeß. Einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches. In: *Unterrichtswissenschaft* 21 (1993) 1, 2-20.
KAIKKONEN, Pauli (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF* 29 (2002) 1, 3-12.
KRAMSCH, Claire (1995). Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 51-66.
LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2012). *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Metzler.
MERTENS, Jürgen (2002). Lehrbuchdialoge und die Frage nach Authentizität. Was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: *Französisch heute* 33 (2002) 2, 198-209.
ROCHE, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
RÜSCHOFF, Bernd & Wolff, Dieter (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning: Max Hueber Verlag.
VAN LIER, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
VOLLMUTH, Isabel (2004). Authentische Texte oder Lehrwerke? In: *Primary English* 2 (2004), 30-32.
WERNSING, Armin, Volkmar (2002). Wie ist Empathie möglich? In: *Französisch heute* 33 (2002) 3, 344-355.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

ALLOCUTIVE ADDRESS FORMULAE IN THE PICARESQUE NOVEL „LE BACHELIER DE SALAMANQUE" BY RENÉ LESAGE. A STUDY ON THE FIRST TRANSLATION INTO ROMANIAN (THE 18TH CENTURY)

Mirela Aioane

Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The picaresque novel of Alain-René Lesage (1688-1747), Le Bachelier de Salamanque ou Mémoires et aventures de Don Chérubin de la Ronda, was first published in 1736. The French text contains all the three books of the novel and is preceded by a contents on chapters, with an introduction made by the author. The original text was taken from the internet, being written in the 18th century French, obeying the ortography and punctuation rules specific to that period. The first translation into the 18th century Romanian language ("Moldavian") belongs to the abbot Gherasim Clipa from Iași Mitropoly. Our article represents a particular research on the allocutive formulae and the comments on their translation into Old Romanian, a study which does not belong to the final collective book to be published this December, as an outcome of the research project PNII ID-PCE 2011-3-0722, Idei- "The Beginning of the Modernization of the Romanian Culture and its Connection to the western Europe through Translations" (2011-2016) –"Începuturile modernizării culturii românești și conexiunile cu Europa occidentală prin intermediul traducerilor".
We are dealing with the terms regarding the didactic and the ecclesiastical careers, certain allocutive noble titles, forms of address, proper names, comments and observations on the translations into Old Romanian.
We illustrate it with some extracts from the six chapters in the novel, which we have analysed, both in French and in Romanian.

Keywords: translation, French/ Romanian, allocutive formulae, allocutive titles

Introducere

Romanul picaresc al lui **Alain-René Lesage** (1688-1747), ***Le Bachelier de Salamanque ou Mémoires et aventures de Don Chérubin de la Ronda*****,** a fost publicat prima dată la Paris, în anul 1736. Textul în limba franceză conține toate cele trei cărți ale romanului și este precedat de un cuprins pe capitole, cu o introducere realizată de autor. În manuscrisul de la BAR se găsesc traduse numai primele 33 de capitole ale operei, care cuprind aproape jumătate din textul original (al 33-lea capitol este incomplet, căci partea de la sfârșitul manuscrisului este stricată de umezeală). Nu putem ști dacă a fost tradus atunci întregul roman al lui Lesage, căci altă copie a acestui text nu mai cunoaștem[1]. O altă traducere în

[1] Am semnalat și am atribuit arhimandritului Gherasim (considerat a fi Gherasim Clipa) această primă traducere românească a romanului lui Lesage în nota intitulată *Un roman francez tradus în secolul al XVIII-lea*, în "Cronica", X, 1975, nr. 14, p. 5.(N.A Ursu)

românește a acestui roman a fost realizată mult mai tîrziu, de către Gr. Mihăiescu, şi s-a tipărit la Craiova în 1847.[2]

În cartea sa ***Contribuții la istoria culturii românești. Studii si note filologice***, Iași, Editura Cronica, 2002, Neculai Alexandru Ursu, renumitul si regretatul filolog, prezintă într-un cuprinzător capitol (pp 262-299) note asupra vieții si impresionantei activități de traducător a arhimandritului Gherasim de la Mitropolia Iași. Varianta în original a fost preluată de pe Internet și este redactată în limba franceză a secolului al XVIII-lea, cu ortografia și punctuația specifice perioadei respective. Prima traducere în limba română a secolului al XVIII-lea ("moldovenească") aparține arhimandritului Gherasim Clipa de la Mitropolia din Iași.

Articolul nostru reprezintă o cercetare particulară a formulelor de adresare cu comentariul traducerii lor în limba română veche, studiu ce nu se regăsește în volumul final colectiv ce va apărea în acest an, ca rezultat al proiectului de cercetare PNII ID-PCE 2011-3-0722, Idei - "The Beginning of the Modernization of the Romanian Culture and its Connection to the western Europe through Translations" (2011-2016) – "Începuturile modernizării culturii românești și conexiunile cu Europa occidentală prin intermediul traducerilor", la care am participat ca membru.

Ne vom ocupa de unii termeni ce privesc cariera didactică și ecleziastică, de anumite titluri alocutive nobiliare, formule de adresare, nume proprii, cu comentarii și observații asupra traducerii lor în limba română veche. Vom reda, spre exemplificare, cateva fragmente extrase din cele șase capitole ale romanului (I, al II-lea, al-III-lea, al- IV-lea, al V-lea, al IX-lea) pe care le-am analizat, în limba franceză și respectiv română.[3]

Romanul picaresc[4] este un gen literar foarte gustat în epocă, de obicei narat la persoana I, care prezintă întâmplările unui aventurier din clasele sociale de jos. În efortul său de a supraviețui, eroul călătorește și intră în contact cu diverse categorii sociale. Termenul provine din limba spaniolă, unde „picaro" desemnează un aventurier, un tânăr fără avere și fără meserie care încearcă să reușească în viață prin fapte bune, dar și reprobabile, ajungând, în urma unor multiple peripeții haotice, la ascensiunea socială. Cel mai adesea simpatic, dar viclean și ingenios, *picaro* este un anti-erou, un model social specific perioadei istorice respective, caracterizată de lupta pentru supraviețuire, dar și măcinată de dorința celor din clasele de jos de a parveni: "*Ce e acela un picaro? Criminal sau om cinstit, bun sau rău, laș sau îndrăzneț? Se poate vorbi despre merite, crime, fapte eroice, care creează și definesc fizionomia lui? El se află în afara apărării și acuzării, în afara elogiului sau demascării, el nu știe nici de pocăință, nici de autojustificare, el nu se raportează la nici o normă, la nici un imperativ sau ideal, el nu e unitar și nu e consecvent cu sistemele retorice existente despre personalitate. Omul este aici eliberat parcă de toate lanțurile acestor sisteme convenționale; nedefinindu-se și nedesăvârșindu-se în cadrul lor, el își râde de ele. (....) Se declară o ruptură categorică între om și situația lui exterioară: rang, demnitate, clasă socială… Eroul romanului picaresc nu e credincios nimănui, el trădează totul – dar cu atât mai mult își e credincios sie însuși, atitudinii sale sceptice și antipatetice*"[5]. De cele mai multe ori, romanul picaresc este un roman autobiografic (romanele lui Lesage *Gil Blas* și *Bacalaureatul din Salamanca* fac parte din această categorie). Domnia banului, puterea pe

[2] N.A.Ursu, ibidem, p.278
[3]Cap 1 ff. 2r-6r Pentru famelie și creștirea domnului Heruvim
Cap 2 ff.6r- 8r Pentru ce întâi casă unde domnul Heruvim au fost dascal
Cap 3 ff. 8r- 10r Domnul Heruvim merge să să curtenească la un sfetnic. Vorba ce au avut împreună
Cap 4 ff. 10r- 13r ff. Călugărul de mai susnumit așază pe domnul Heruvim la marchezul de Buendie
Cap 5 ff. 13r-15v Domnul Heruvim au întrat la un contador
Cap 9 ff. 25v-30r Pentru vorba ce au avut domnul Heruvim cu un dascal de la Biscae și ce au urmat după aceasta
[4]Cfr. M. Bahtin, *Probleme de literatură și estetică*, Editura. Univers, București, 1982, pp. 380-387
[5] *Ibidem*, p. 28

care a dobândit-o noua clasă a bancherilor conving publicul că reușita este posibilă prin "calități" precum: șiretenia, iscusința, minciuna, capacitatea de a se descurca și de a face bani din orice și oricum. De condiție economică foarte joasă, *picaro* se cațără spre vârful societății, fiind obligat să-și piardă inocența pentru a se adapta regulilor unei societăți corupte. Romanele lui Lesage se înscriu în seria romanelor realist-comice, "educative", autorul fiind cunoscut mai ales pentru capodopera genului picaresc, *Gil Blas* (având titlul complet de *Histoire de Gil Blas de Santillane)* apărut între 1715 și 1735[6]. Ultimul roman al lui Lesage este *Bacalaureatul din Salamanca,* publicat în 1736 când autorul avea aproape 70 de ani; este ultima operă localizată în Spania, dar care pare să fie, mai mult ca celelalte, o operă originală. În compunerea ei urmează procedeul obișnuit: deși o înfățișează ca având la bază un manuscris spaniol, aspectul său este autentic francez. Autorul își lasă amprenta pe relizarea fiecărei scene, în amănuntele dialogului și ale povestirii, în aerul degajat și vesel al subiectului. Moravurile descrise sunt tipic franceze, caracteristice clasei sociale a clerului mărunt, clasă necunoscută în Spania. În ceea ce privește descrierea moravurilor din Mexic, care se află în partea a doua a *Bacalaureatului*, după părerea criticilor ea este inspirată de relatările lui Thomas Gage[7], însă toate împrumuturile se contopesc cu născocirile autorului care creează o povestire autentică, facilă și distractivă.

Bacalaureatul din Salamanca, ultima operă picarescă a lui Lesage, are ca erou principal un alt tip de *picaro:* o persoană educată, cu studii de filozofie, și care are o meserie, cea de preceptor. Este povestea vieții și a formării unui tânăr de condiție bună, Chérubin de la Ronda, rămas sărac în urma morții tatălui său și a jafului comis de creditori asupra familiei. Regăsim în acest roman toate elementele romanului picaresc: călătoria eroului prin mai toate marile orașe ale Spaniei (Salamanca, Madrid, Toledo, Cordoba, Sevilla, Cartagena, Malaga, Barcelona etc.), dar și în Europa (Napoli în Italia), fără ca scriitorul să ofere detalii geografice sau de civilizație specifice; deși localizat în Spania, romanul reflectă mentalitatea societății franceze din timpul său.

Traducerea arhimandritului Gherasim, redactată într-o limbă mult mai puțin riguroasă decât limba franceză, are meritul de a fi dat o variantă specific românească (moldovenească), într-o limbă unitară, unui text laic cu caracter moralizator pe care îl prezintă publicului cultivat. Limba română prezintă caracteristicile epocii, cu numeroase împrumuturi din neogreacă, turcă, rusă și unele calcuri semantice după limba franceză.

Termeni de politețe și titluri alocutive

În textul francez sunt folosiți termenii preluați din spaniolă *Don* (masculin), *Doña* (feminin) ca titluri de politețe pe care Lesage i-a păstrat pentru a susține autenticitatea manuscrisului spaniol pe care pretinde că l-a tradus în limba franceză. Termenii apar foarte des în cele trei volume ale romanului în fața numelor proprii: *Don Roberto de la Ronda, Don Sebastien, Don Cesar, Don Chérubin, Doña Louise de Padilla* etc. Uneori titlul de *Don* este folosit și ca apelativ: "*Ami,* ***Don Cherubin****, vous êtes presentement en âge de penser….* " (cap. I)

[6]Scriitorul a imprimat un suflu nou genului romanesc, inspirându-se din romanele picarești spaniole, dar și din alte surse (documente, memorii, piese de teatru popular etc.). Literatura spaniolă pe care o cunoștea destul de bine, l-a atras prin romanele ei picarești pe care a dorit să le adapteze în limba franceză. Scriitorul a folosit traduceri care circulau în Franța, unele din ele realizate de el însuși (*Le Traître puni* de Francisco de Rojas Zorrilla, *Don Félix de Mendoce* de Lope de Vega, *Don César Ursin*, de Calderon) și publicate în 1700 sub titlul *Teatru Spaniol.* Totuși, romanele sale nu păstrau din spaniolă decât numele și locurile unde se petrecea acțiunea, fiind opere impregnate de spiritul și moravurile franceze.

[7] Thomas Gage, misionar irlandez care a călătorit pin Mexic lăsând o *Descriere a Indiilor Occidentale*, publicată în 1648, foarte apreciată și tradusă în 1676 în limba franceză, în Sainte-Beuve, *op. cit.*, p. 615

Traducătorul român redă titulatura preluată de Lesage din limba spaniolă prin cuvântul "*domn"* atât în fața numelor proprii, pe care cel mai des le redă prin echivalente românești, cât și ca titluri alocutive:

Don Sebastien de Cespedez (cap. I, p. 2)	domnul (ui) Sevastie Chespediț (**2r**)
Don César, mon frère aîné (cap. I, p. 2)	domnul Chesar, fratele meu cel mai mare (**2v**)
Don Cherubin de la Ronda (cap. I, p.4)	domnul Heruvim de la Ronda (**3r**)
-Ami, Don Cherubin….. (cap. I, p. 4)	-Prietine, domnule Heruvim….. (**3 r**)

Uneori traducătorul român interpretează corect textul pe care îl transpune în limba maternă și renunță la cuvântul *domnul* atunci când titlul nu se justifică, fiind vorba de persoane inferioare ca rang social (sau considerate ca atare de traducător):
*"**Don** Gabriel Pampano, notre Intendant…."* (cap.IV, p.27) devine în textul lui Gherasim "*Gavriil Pampano vătaful curții.."* sau: " *je m'adressai au **Seigneur Don** Gabriel*.." este redat prin: "…..*dar în urmă nevoie m-au silit a mă duce la Gavriil*". Este adevărat că Lesage folosește în acest al doilea exemplu dubla titulatură reverențială pe un ton ironic, pentru a sublinia discrepanța dintre funcția destul de modestă a personajului și importanța pe care acesta și-o arogă refuzând să-l plătească pe preceptor. Gherasim fie nu sesizează ironia, fie consideră că funcția de intendent nu justifică folosirea titlurilor de politețe. Un alt termen reverențial dar și titlu alocutiv este *Seigneur*, redat în limba română fie prin *domn*, fie prin cuvântul *boieri:*
"*-Je vous plains, **Seigneur** Bachelier*"… "*-Îmi pare rău de dumneata, **domnule** bașălie…"* (cap. I, p.6). Trebuie menționat de asemenea că în limba franceză termenii de reverență sunt redactați cu majusculă, pe când în limba română nu apar astfel. Ca titluri alocutive se folosesc termenii: *Monsieur, Madame*, uneori însoțiți de substantive care indică un titlu nobiliar sau profesia: *Monsieur le Bachelier, Monsieur le Précepteur, Monsieur le Marquis, Madame la Marquise* etc., ori de un adjectiv care marchează intimitatea, afecțiunea: ***Mon cher** Bachelier* (cap. IV, p. 23). În traducerea arhimandritului Gherasim termenul masculin *Monsieur* este redat cel mai des prin cuvântul *domn/domnule*, pe când forma de feminin *doamnă* nu este folosită niciodată. Pentru traducerea sintagmei *Monsieur le Bachelier* care apare cel mai des în textul francez, se preferă formula *Domnule Heruvim,* foarte rar *Domnule bașălie.* La feminin se folosesc termeni de reverență precum: *dama, madama/-ă, marcheza,* iar ca titlu alocutiv: *Madamă*.

Se remarcă de asemenea renunțarea la pronumele de politețe la persoana a doua plural, *vous*, de verb la persoana a doua plural, folosit preponderent în romanul francez, și înlocuirea lui cu pronumele *tu* sau cu forma de politețe de intensitate medie *Dumneata/ Dumitale*, urmat de verb la persoana doua singular. În traducerea în limba română se constată, așadar, o reducere semnificativă a titlurilor alocutive ca și a termenilor de politețe:

- Oh, doucement, s'il vous plaît, **Monsieur le Licencié**, interrompis-je en pénétrant sa pensée (cap. IX, p.70)	-Ba, mă rog, **domnule**, l-am poprit eu, nu-i așa!
-**Madame**, lui dis-je, j'ai apris que **vous** cherchiez un Précepteur pour **Monsieur votre Fils** (cap. IX, p. 73)	-**Madamă**, i-am zis eu, am auzit că cauți un dascal pentru **fiul tău (26 v)**
Je suis donc **votre** fait, **Madame**, m'écriai-je. (cap. IX, p. 74)	-Eu **îț** sunt omul dar! am strigat eu (**27 r)**
Madame la Marquise est riche et généreuse. (cap. IX, 78)	**Madama marcheza** este bogată și dărnicioasă. (**28 v**)

-Je le crois bien, **Madame**, lui répondis-je, rien n'est plus propre à remuer les passions (cap IX, p. 80)	-Eu cred, **madamă**, i-am răspuns eu, nici un alt lucru pot mișca patimile mai cu lesnire (**29 r)**
Et **votre** Disciple, repris-je, n'est-il pas reconnaissant des peines qu'il **vous** a données? (cap. I, p. 9)	- Și ucenicul **dumitale,** am zis eu, nu este mulțămitori de ostenelile ce **ai** făcut cu dînsul ….. (**5 r**)
-**Vous** pouvez aller **vous** présenter de ma part à ce Magistrat; je lui ai parlé de **vous** et je crois que vous vous conviendrez l'un à l'autre. (cap. III, p. 18)	-Poți să mergi să **te** arăți din parte me la acest maghistrat, eu i-am spus de **dumneata** și socotesc că vă veți împăca. (**8v**)

O formulă de politețe folosită în romanul lui Lesage în adresarea către persoanele din cinul ecleziastic este *sa Réverance*/ *Mon Réverend,* pe care Gherasim o traduce fie prin *cuvioșia ta/sa*, fie prin alți termeni care indică afecțiunea*: "-**Mon Reverend Pere**, lui dis-je…" **Iubitul meu părinte**, i-am zis…..*(cap. IV, p. 15) "….*Seigneur Isidor Montanos, riche bourgeois de Madrid, qui sur le bien que **sa Reverance** lui dit, m'arrêta sur le pied*" - "*… domnul Isidor Montanos, cetățean bogat din Madrit care, după laudile ce mi-au dat **cuviosul părinte**, m-au priimit îndată …*" (cap. al II-lea, p. 12)

Titluri profesionale

În afară de termenii folosiți pentru a-i desemna pe profesori: *bachelier, licencié, Docteur d'université, pédagogue, précepteur, professeur, maître* etc.), în text apar și alți termeni care desemnează: titluri ecleziastice: *curé (de campagne), père, révérend, moine, aumônier, religieux ete;* funcții administrative: *corregidor, alcade, conseiller du conseil, contador etc;* titluri nobiliare: *marquis / marquise, courtisan, princesse, chevalier, gentilhomme, seigneur, viceroi, comte, comtesse* etc. Cărturarul moldovean traduce termenii legați de cariera didactică folosind unele neologisme: "*académie"* pentru "*Université"* sau "*College"* din textul original; sintagma "*Docteur de l'Université"* devine în limba română "*Dascal la académie"* (cap. I). În schimb cuvântul "*Université"* este tradus prin "*școala*": *L'Université de Salamanque - școala din Salamanca*; un alt neologism este termenul *pedagog* (folosit de mai multe ori, tradus ca atare din limba franceză (cap. I, al II-lea, al III-lea). Toți ceilalți termeni care denumesc funcții didactice sunt traduși de arhimandritul Gherasim prin cuvântul "*dascăl" (précepteur, licencié, maître)*; apare și cuvântul *dăscălie,* pentru *préceptorat* (cariera didactică). Termenul calchiat după limba franceză, *bașălie,* este puțin folosit, perceput ca ciudat în limba română, este redat cel mai des prin numele personajului: *Monsieur le Bachelier - Domnule Heruvim* (în toate capitolele), iar mai rar prin termenul *diac (diac de la Salamanc* (cap. al IX-lea, 26v). Același fenomen de restrângere a vocabularului în limba română îl regăsim și în traducerea termenilor care desemnează persoanele ce urmau a fi educate. Dacă în textul de bază găsim mai mulți termeni (*enfant, élève, écolier, disciple*) varianta românească oferă doar două: *ucenic* (folosit cu precădere), și termenii *copil (copiii),* sau *fiul* care redau cel mai des relațiile de familie și nu ideea de educație.

Funcțiile ecleziastice sunt corect traduse prin substantivele: *preot (curé), călugăr (moine, religieux), cuviosul părinte* (*le réverend père*). Termenul *părinte* din limba română redă uneori și sensul de "preot" și pe cel de "călugăr": *Père Thomas, le Religieux de la Merci - părintele Toma (*cap. al II-lea, al IV-lea); *Le Curé de Leganez - părintele din Leganeț* (cap. al IV-lea). Unele cuvinte care indică funcțiile administrative folosite de Lesage sunt preluate ca atare din limba spaniolă: *Alcade* (judecător de pace), *Corregidor* (prim magistrat al unui oraș

spaniol), *Contador* (controlor general al finanțelor publice) sau aparțin lexicului francez: *conseiller du conseil, juge, magistrat* etc.

Spre deosebire de scriitorul francez, traducătorul român folosește, atunci când are la dispoziție, cuvinte existente în limba sa: *corregidor* este tradus prin *ispravnic* (cap. I); corespondența este puțin forțată, pentru că în limba spaniolă cuvântul *corregidor* însemna "prim ofițer de justiție", iar în limba română termenul *ispravnic* are în principal sensul de "reprezentant al Domnului în județ"; *alcade* - *giudecători* (cap. I), *conseiller du conseil* - *sfetnic* (cap. al III-lea); *magistrat* - *maghistrat*; juge - *giudecători* (cap. al III-lea). Alteori, cuvântul este lăsat de Gherasim în limba spaniolă: *contador* (cap. al V-lea).

Unele titluri nobiliare sunt traduae prin cuvinte împrumutate din limba franceză, un fel de neologisme „deformate": *marquis / marquise* - marchez / marcheză (cap. al IV-lea, al IX-lea); *princesse* - *prințasă, prințăsă* (cap. al V-lea, al IX-lea)*; chevalier* - *cavaler* (cap. al V-lea). Alteori se folosesc cuvinte specifice limbii române corect transpuse în context: *seigneur – boieri* (în limba română la numărul plural, conform cutumei ligvistice a limbii vechi) *"ce genereux Seigneur* - "*acest boieri galantom*" (cap. I, dar și în capitolele al IV-lea și al V-lea).

Pentru termenul francez *gentilhomme* Gherasim propune un cuvânt împrumutat din neogreacă *evghenis* (nobil, aristocrat) (cap. al III-lea). Tot neologisme, împrumutate de data asta din limba germană, sunt folosite pentru a traduce termenii nobiliari *comte/ comtesse*: *graf /grăfină*: *Doña Francisca va se présenter à la* ***Comtesse*** *de Saint-Agni…- Franțisca să duce la* ***grăfina***… (cap. al II-lea, cartea a II-a); alți termeni sunt transpuși însă în mod greșit; de exemplu, cuvântul *courtisan* (curtean, om de curte) apare la Gherasim sub forma calchiată *curtezan* (cap. al IV-lea, 10v).

Pronumele personale și de reverență

J'étois si content de mon état que je ne pus m'empêcher d'aller voir le Religieux de la Merci pour lui témoigner: - **Mon Reverend Pere**, lui dis-je d'un air de satisfaction qui lui fit deviner d'abord le motif de ma visite, je viens plein de reconnaissance vous rendre les graces que je vous dois. Vous m'avez mis dans une maison où je suis aimé, considéré, respecté. (cap. IV, p. 25)	Atîta eram mulțămit de stare me cît n-am putut să nu mă duc la călugăr ca să-i arăt: **-Iubitul meu părinte**, i-am zis cu o față de mulțămire. Viu ca să-ț arăt cît îț sunt de îndatorat pentru că m-ai așăzat într-o casă unde sunt iubit, ținut în samă și evlavisit. **(11v)**
Dans cette confiance, je laissai couler encore six mois sans m'impatienter; mais enfin le besoin où je me trouvai insensiblement d'avoir quelques pistoles pour m'entretenir devint si pressant, que ne pouvant plus differer, je m'adressai au **Seigneur Don Gabriel: - Je vous prie, lui dis-je, de me donner trente pistoles à compte sur mes apointemens.** -Monsieur le Bachelier, me répondit-il, en affectant un air chagrin, vous me prenez sans verd, et j'en suis très mortifié. Soyez persuadé que je vous donnerois cent pistoles au lieu de trente si j'étois en fonds; mais je vous proteste que je n'ai pas dix écus dans ma caisse.	Cu această nădejde am lăsat de au mai trecut încă șasă luni fără a pătimi ceva, dar în urmă nevoie m-au sîlit a mă duce la **Gavriil:** **-Mă rog, i-am zis eu, să-mi dai treizăci de ruble din leafa me.** - Domnule Heruvim, mi-au răspuns el cu o față posomorîtă. Sunt scîrbit că mi-ai cerut la o rea vreme, dar fii încredințat că-ț voi da o sută în loc de treizăci dacă voi avé, dar îț mărturisăsc că n-am un leu în lada me. -Vorbe ruginite și obicinuite a vătafilor! am strigat eu. Dacă ai avé gînd să-m dai, mi-ai face acum această facere de bine. Eu am să ieu la o sută cincizăci de ruble și am trebuință de bani.

-Vieux stile d'Intendent, m'écriai-je! Si vous aviez envie de m'obliger, vous ne me refuseriez pas ce que je vous demande. Il m'est dû plus de cent cinquante pistoles, et j'ai besoin d'argent; **entrez, de grace, dans ma situation!** Priere inutile! J'eus beau dire, j'eus beau presser Pampano de m'aider, du moins d'une dizaine de pistoles; **le boureau fut inexorable. C'est un caillou que le cœur d'un Intendent.** (cap. IV, pp. 28-29)	**Mă rog, fă-m acest bine**! Dar au fost rugăciune me în zadar; i-am zis să-m de macar zăce ruble, dar n-am isprăvit nimic, inima lui era de cremene. **(12 v)**
…..je ne m'attacherai qu'à cultiver **cette jeune plante**, si vous me faites l'honneur de m'en confier le soin. (cap. IX, p. 74)	Mă voi sîli a lucra **această tînără mlădiță**, dacă mi-i face cinste, a-mi încredința purtarea de grijă. (**27v**)

Tonul folosit este mai credibil, se renunță la comparația exagerată pe care o face Lesage numindu-l pe intendent "călău inexorabil/ de neclintit" și la pronumele de politețe.
În privința folosirii pronumelor personale în roman, remarcăm pe lângă prezența foarte marcată a unui ***eu*** enunţiativ care se explică, se justifică, se lamentează, se incriminează, se căieşte si existența pronumelui personal la persoana a III-a, numărul singular, personajul dând senzația că se privește dinafară, cu ochii cititorului:
"*Ea îşi însoți spusele cu demonstrații atât de clare, încât* ***bietul Don Cherubin****, care o găsea deja foarte atrăgătoare, se îndrăgosti nebunește de ea. În loc* ***să mă*** *feresc de acea femeie nechibzuită,* ***am avut slăbiciunea*** *de a mă preta la toate nebuniile ei. Adio, rațiune!* ***Iată-l pe Domnul Bacaleureat din Salamanca preschimbat în cavaler rătăcitor****…"* (Cartea I, cap. al IX-lea, p. 81). Și cititorul este implicat în acțiune prin întrebări retorice sau prin avertizări din partea naratorului: "*Nu veți ghici niciodată*….", "*Veți vedea imediat*…", prin folosirea persoanei a doua plural, împărtășind sentimentele, incertitudinile, suferințele și bucuriile personajului. Se folosesc verbe de percepție și de opinie: *voir, penser, croire, deviner* etc prin care naratorul integrează, direct sau indirect, cititorul imaginar în povestea pe care o spune, acesta având astfel calitatea de auditor, povestitor, confident.

Traducerea numelor proprii

Un alt aspect interesant este traducerea în limba română veche de către arhimandritul Gherasim a numelor proprii folosite în romanul francez. Trebuie precizat mai întâi că Lesage însuși adaptează termenii antroponimici și toponimici spanioli la realitatea culturală franceză, folosind, cu mici excepții, nume proprii franceze precedate, în cazul numelor de persoane, de titlul *Don, Doña*, ca singur element care amintește de Spania: *Don Chérubin, Don Sébastien*, *Don César, Doña Louise* etc. Alteori, numele proprii de persoane au într-adevăr o sonoritate spaniolă: le Marquis *de Buendia*, Doña Louise *de Padilla*, Doña *Isabella de Sandoval*, Don *Juan Telles Giron* etc. Deși numele proprii ar trebui să fie intraductibile, arhimandritul Gherasim intervine cel mai adesea folosind pentru acești termeni prenume și patronime românești (Thomas - Toma, Gabriel - Gavril, Chérubin - Heruvim, Louise - Luiza, Théodore - Teodor etc). Alteori, influența limbii neogrecești se observă și în ortografia numelor proprii de persoane: *Sevastie Chespediț* (pentru Sebastien de Cespedez), *Franțisca* (Francisca), *Zuan* (Juan), *Chesar (*pentru Cesar), cât și în cea a denumirilor geografice (în special nume de orașe): *Milana, Toleda, Madrit, Leganeț(i), Cuemțan* (pentru Cuença), *Alcaraț* (pentru Alcaraz) etc.

Concluzii

La sfârșitul secolului al XVIII-lea limba română începea să se elibereze de influența neogreacă și turcă, asimilând treptat neologisme din limbile romanice, mai apropiate spiritului național; până la jumătatea secolului al XIX-lea, totuși, acești termeni străini (cuvinte turcești, slavone, grecești) au continuat să existe în limbă, coexistând uneori cu neologismele de origine romanică (franceză, italiană) și exprimând aceleași noțiuni. O traducere ca cea a cărturarului moldovean a contribuit, în opinia noastră, la îmbogățirea lexicului, la fixarea unor norme lingvistice mai clare, la introducerea în limbă a unor termeni mai apropiați de noile realități istorice și culturale care începeau să se manifeste la începutul noului secol. Arhimandritul Gherasim, în redarea cât mai fidelă a textului francez, își manifestă preocuparea de a respecta realitățile prezentate de Lesage, dar și dorința ca publicul său să înțeleagă ceea ce citește. Când limba română nu-i pune la dispoziție cuvinte diferite pentru a exprima anumite nuanțe, traducătorul român se limitează la cuvântul folosit cel mai frecvent în limba română, cu puternice influențe din limba sursă, limba franceză, un exemplu elocvent fiind chiar termenul bachelier (fr.) /bășălie (rom.).

BIBLIOGRAPHY

http://google.ro/books?id=nYMyFRbrdG4C&hl=ro

Hazard, Paul, *Gândirea europeană în secolul al XVIII-lea*, București, Univers, 1981 (*European Thinking up to the 18th century)*
Lipatti, Valentin, *Le Dix-huitième siècle français***,** București, Editura Didactică și pedagogică, 1977 (*The 18th century in France*)
Maingueneau, Dominique, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, Paris, 1993 (*Elements of linguistics for the literary text*)
Ursu, N.A, *Contribuții la istoria culturii românești. Studii si note filologice*, Iași, Editura Cronica, 2002

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

WHAT TO FOCUS ON WHEN GIVING FEEDBACK

Carmen Antonaru

Assist. Prof., PhD, "Transilvania" University of Brașov

Abstract: The aim of this paper is to identify four basic roles that English teachers may assume when giving feedback: audience, evaluator, examiner and assistant and to underline the role of feedback as a supportive teaching environment, being crucial for encouraging and consolidating learning. Teachers need to develop more systemized and consistent forms of feedback that take advantage of the process approach and make it clear to students what the feedback means and what they are to do with it. Moreover, teachers need to familiarize and train students in how to effectively use the feedback in order to make gains in their proficiency and competence as English writers.

Keywords: feedback, course requirements, objectives, purpose

I. Roles of the teacher when giving feedback.

The role of feedback provides opportunities for students to see how others respond to their work and learn from their responses. The quality of feedback matters. Feedback is recognised as crucial for encouraging and consolidating learning and it plays a pedagogical role by assisting students to work and to comprehend the writing context. Feedback should not be simply informational and didactic discourse but a key factor in learning to write. In my opinion, the role of feedback is to create a supportive teaching environment.

C. Tribble (1996) identifies four basic roles that teachers may assume when giving feedback: audience, evaluator, examiner and assistant. Our feedback is usually limited to granting, commenting and correcting errors. As audience we read the text and say how we find it. We respond to the students' ideas, feelings, and attitudes and indicate whether the author's point is clearly formulated. Feedback is most useful when students have previously been given the assessment criteria and have a clear understanding of the expectations. Indeed, students gain a deeper understanding of the expectations when they have an opportunity to participate in determining the assessment criteria (Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. 2003).

Our purpose as evaluators is to give feedback on the present text, with a view to help our students to improve their future performance. Teachers can determine the content of the feedback by considering the elements of the writing that are strong or that need more work. (Haswell, R. 2006).

The text is assessed on all dimensions: task fulfilment, content, organisation, vocabulary, language, and mechanics. Each of these is accompanied by the following descriptors that we take into consideration:

1. Main idea: which sentence expresses the main idea?
2. Supporting reasons and examples developing the main idea.
3. Verb tenses

4. Verb forms.
5. Vocabulary

Evaluating means to point out strong and weak points, while examining is assigning a grade. By giving the grade we indicate the degree of excellence that a task has achieved. We assess the students 'skills on the basis of a product or a portfolio that is evaluated. The use of explicit criteria helps the pupils to understand what is expected from them and how a weak paper can be improved. Giving separate scores, one for each area, will also help our pupils to understand their strengths and weaknesses.

"We know that writing is very personal and the students 'motivation and self-confidence as writers may be damaged if they receive too much criticism" (Connors and Lunsford, 1993). It is very important to praise what a student does well in order to foster students' self - esteem because it is possible that negative feedback has a detrimental effect on writer confidence. (Gee, 1972; Taylor and Hoedt, 1996). I consider that it is necessary to show both positive and negative parts of the writing.

What we need is strategies to give constructive comments on drafts. It is very important for students to have understood the purpose of our feedback at each stage.

If we limit our feedback to pointing out or correcting errors, our students will concentrate on producing error-free writing, neglecting the interest of the content. We should know how to maintain a fair balance between form and content when assessing and giving feedback.

There are two main types of comments we can offer our students: error correction and content critique. Error correction focuses on "how you write". In this case the focus is on writing mechanics like spelling and grammar. Content critique relates to "what you write". Feedback comments should be limited to three or four major suggestions. Teachers tend to emphasize error correction more than they should. No student likes to receive back a paper filled with red marks. Students often complain feedback has too much focus on the negative, and that negative comments are usually more specific than positive ones Students should be encouraged to proof-read their own work or get help from their peers. For this reason, I consider that the feedback should be supportive and positive. Students will react better to feedback if you begin with positive comments. Then add some constructive criticism, but keep the balance between positive and negative.

II. Using errors to help learners develop.

To help our students to concentrate on particular aspects of language, we can tell them that a piece of work will be corrected for only one thing , the use of tenses, for instances. By doing this, we ensure that their work will not be covered by red marks, and we encourage them to focus on particular aspects of written language. Students appreciate teachers getting involved with the subject of their writing, but do not like to have their ideas questioned or criticized. Reasonably, teachers should aim to provide feedback to each student in five to ten minute student teacher conferences, every two to three weeks. It is important to keep a record of the topics of these conferences, to create an ongoing picture of students' writing, development (Peterson, S.S. 2008).

We should ask our students to discuss where they think their mistakes come from and why they make them. This will help us to realise which mistakes the pupils can recognise and which ones cannot. Asking the students to discuss their mistakes may provide us with information about their transfers from English, the aplication of interlanguage rules, their interpretation of teaching, and their use or communication strategies because many students

misunderstand the purpose of feedback and see it as judgment instead of enabling learning. Judgmental or critical comments can undermine a student's motivation and impede the learning process. We should point out both strenghts and weaknesses or to use Thus, our students will have the chance to perceive a correct model in their own use of laguage and will likely to continue taking a correct model in their own use of language and will be likely to continue taking risks if they see that their good qualities are noted and encouraged.

III. Verbal or written feedback

Verbal or written feedback can be a powerful teaching tool if it is given while students are in the process of writing drafts. Comments on drafts of writing provide students with information about the clarity and impact of their writing. When students receive feedback while they are writing, they are more inclined to use it to revise and edit their drafts than they would be if they received the suggestions on a graded, polished copy (Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. 2006).

Written feedback has also been found to be effective when it is coupled with student-teacher conferencing (Brender, 1998; Fregeau, 1999). Students appreciate teachers getting involved with the subject of their writing, but do not like to have their ideas questioned or criticized. Teachers should aim to provide feedback to each student in five to ten minute student teacher conferences, every two to three weeks. It is important to keep a record of the topics of these conferences, to create an ongoing picture of students' writing development (Peterson, S.S. 2008)

Conferences are an excellent time for teachers and students to ask direct questions to each other and uncover any misunderstandings by either party. Questions for considering when giving feedback.

1. Is the feedback consistent with the goals of the course?
2. Is the feedback consistent with the goals of the assignment?
3. Is the feedback clear and easy for the students to understand?
4. Did I use the system and symbols that I made the students aware of?
5. Have I consistently marked the same error or types of errors?
6. Have I only marked errors that I told the students I would or that I covered in class?
7. Have I marked anything not gone over in class? Why?
8. Will the student know what to do with the feedback?
9. Did I correct the errors or mark it for the students to correct? Why?
10. Have I made only negative comments or did I also add some praise?
11. Did I rewrite student words? Why?
12. Did I make any specific comments or ask direct questions? Why?
13. Are the comments I wrote specific to content and problems that we are covering or have covered in class?
14. - Is there appropriate progression and variety of task?
15. - Are there conversations of different sorts of writing taught? Which ones are taught and how are they presented?
16. - Is paragraphing taught (adequately, depending on level)?
17. - Is there emphasis on the style of written English?
18. - Is there attention to different styles according to text type?
19. -Is attention given to the language resources specific to the written form, such as punctuation, spelling, layout, etc.?

20. - How much emphasis is there on accuracy?
21. - Are students encouraged to review and edit their written work?
22. - Is a readership identified for written activities?
23. - Do the students find the activities motivating, stimulating and interesting?
24. - are the activities of an appropriate level for the pupils? Or do they find them too easy/difficult?
25. - Are the writing activities relevant to the students 'needs?

Writing promotes learning and is one of the most effective learning activities. In order to be effective, writing needs to receive an effective feedback and the opportunity for revision. The purpose of writing feedback should give students a clear idea of how to improve a feedback needs to be specific and clear. Teachers can use the notes to praise students for the improvements they see from one conference to the next. Students can use the notes to reflect on the challenges they have had in trying to achieve goals set in previous conferences.
Students feel a greater commitment to improving their writing when they have the autonomy to decide whether or not to incorporate the feedback in subsequent drafts (Graves, D. 2004). Students should always feel that they may use the feedback in their own way – that the feedback is suggestive, rather than prescriptive. To support students' sense of ownership of their writing, feedback should:
• be given in the spirit of showing student writers the positive effects their writing has on readers
• identify potential areas where students may revise their writing to clarify meaning or more fully engage readers
• take the form of suggestions, observations and open-ended questions, rather than instructions and criticisms.
Student writers will not be able to benefit from feedback that they do not fully understand. It is very important for students to explain their interpretations of the feedback and speculate what they might do to use the feedback, explain how the feedback has been addressed, or provide a rationale for disregarding it (Ferris, D. R. 1997)
Fathman and Walley (1990) discovered that when students receive grammar feedback that indicated the place but not type of errors, the students significantly improved their grammar scores on subsequent rewrites of the papers. The same idea is related by Frodesen (2001), who notes that indirect feedback is more useful than direct correction. Indirect feedback means telling students they made an error, but not giving away the answer or doing their work for them. Feedback is about providing guidance.

IV. Using proper indicators

We can indicate mistakes in written by putting a mark in the margin to show what kind of mistake it is. Whatever indicators we use, our students should understand clearly what they mean. When we bring back to class students' writing with comments on content, we should allow students time to identify their mistakes and correct them. While they are identifying their problem, we can help where they do not know what is wrong. The students have an immediate opportunity to try out the suggestions in their writing, allowing for meaningful application of what they have learned from the feedback. Focusing on individual students' immediate writing needs, this ongoing feedback is a form of differentiated instruction that

complements the teaching of mini-lessons to small groups or to the whole class**. (**Peterson, S.S. 2008).

In his study *Do students value feedback? Students' perceptions of tutors 'written responses assements and evaluation in higher education* Weaver M. found that most students complained their writing feedback was too general and vague with no suggestions for improvement.

Students report that they are often left not knowing what they have done well, what they need to change. The goal of feedback is to leave students a clear message about what they must do to improve future submission. When it takes a long time to get feedback to students tend to lose interest in the assignment and feedback is not helpful unless the student responds to it. Correcting written work is very time consuming, particularly if we have large classes. One possible solution is to let the pupils correct and edit each other's writing. Even they cannot discern all the strengths and weaknesses of a piece of writing, they will detect at least some of them.

The sheer number of hours spent commenting on student paper is reduced dramatically when instructors can rely on automated electronic feedback system. "By using this system, instructors can free time to turn their attention to other aspects of teaching in the process writing approach". (Chen, 1997, Yao &Warden 1996).

V. Self-correction.

V.Zamel (1991) suggests four self-correction/critical reading techniques that the students can use to correct their own work in class with a critical eye.

- The students read their papers aloud to other pupils. This will help them spot some of the mistakes. In most cases, they will naturally hesitate when a sentence does not work.
- A classmate reads the paper aloud. The new reader may pause when coming across a mistake or when a sentence is problematic.
- The students take their text, cover up everything on the page except the first sentence, put their pencil point to one word at a time, and say the sentence aloud, word by word.

The question of class climate, personal relationships, trust and willingness to accept criticism and help from one another remains. As critical reading does not come naturally for many pupils, the teacher can help them with checklists and/or questions answer.

Frequency of errors types marked:

1. Sentence structure
2. Word choice
3. Verb tense
4. Noun endings (singular/plural)
5. Verb form
6. Punctuation
7. Articles/determiners
8. Word form
9. Spelling
10. Run-ons
11. Pronouns
12. Subject-verb agreement

13. Fragments
14. Idiom
15. Informal

The students read their papers aloud to other pupils. This will help them spot some of the mistakes. In most cases, they will naturally hesitate when a sentence does not work.

Students appreciate teachers getting involved with the subject of their writing, but do not like to have their ideas questioned or criticized. Reasonably, teachers should aim to provide feedback to each student in five to ten minute student teacher conferences, every two to three weeks. It is important to keep a record of the topics of these conferences, to create an ongoing picture of students' writing development (Peterson, S.S. 2008. *Writing across the curriculum: All teachers teach writing* (2nd Ed.). Winnipeg, MB: Portage & Main Press)

In his study *Teachers 'Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing*: *A case of Study of Adults ESL Learners*, Hiroko Saito investigated the fit between teachers 'practices and students strategy for handling feedback on their written work. The following research questions were asked:

1. What kinds of feedback do the teachers give on students 'written compositions?
2. What are the students' preferences for various types of feedback?
3. How do students handle the feedback they receive?

He considers that questionnaire should be given to all the students at the end of the course. This instrument was constructed to inquire about the usefulness of different kinds of feedback which the students were familiar:

1. **Commentary** The teacher provides feedback by making written comments or questions or in between sentences. No error correction are made.
2. **Teacher correction** with comments. The teacher corrects all the surface (mainly grammatical) errors by crossing out perceived errors and providing correct answers.
3. **Error identification.** The teacher indicates the place where a perceived error occurs by underlying or circling it. But no corrections are made.
4. **Self-correction.** Students evaluate their own work by using a checklist.
5. **Teacher – student conferencing.** The teacher and student discuss a piece of student writing individually during the writing of a composition, and after it is finished.
6. **Preparation for lesson**: lesson plan should have appropriate structure and sequence and the outcomes be realistic and achievable. The lesson uses appropriate introduction procedures, outlines the lesson objectives and encourage student's participation.
7. **Classroom management.** Motivates and engage students in developing knowledge, made effective use of non-verbal communication. Encourage appropriate behaviour and student participation.

VI. Conclusion.

To sum up, most of the frequently used and relied on methods of teacher feedback on written assignments are not always effective when it comes to developing and promoting students' English writing skills: effective organise and structure writing assignments, understand and consider multiple viewpoints on a particular issue or topic, appropriate reference content, synthesize information from multiple sources into a cohesive piece of work, give a strong argument.

Teachers need to develop more systemized and consistent forms of feedback that take advantage of the process approach and make it clear to students what the feedback means and what they are to do with it. Moreover, teachers need to familiarize and train students in how to effectively use the feedback in order to make gains in their proficiency and competence as English writers.

In the study *Contrasting Conceptions of Essay-writing*, Hounsell, D (1997) showed that tutors and students had quite different conceptions about the goals criteria for essays. The goal of feedback is to teach skills that help students improve their writing proficiency.

BIBLIOGRAPHY

McClary, J. (2013), *Factors in High Quality Distance Learning Courses*, issue of the *Online Journal of Distance Learning Administration*

Toor S K, 2005 *Hybrid Model for e-Learning at Virtual University of Pakistan* The Electronic Journal of e-Learning Volume 3 Issue 1, (67-76)

Balan, R., Cehan. A, Ciuta.C, (2003). *In service Distance Training Course for Teachers of English.* British Council

Peterson, S.S. (2008). *Writing across the curriculum: All teachers teach writing* (2nd ed.). Winnipeg MB: Portage & Main Press)

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2000) *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education*, Gloucester: Quality Assurance Agency (available at http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section6

Hounsell, D. (1997) *Contrasting conceptions of essay-writing*, in: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds) The experience of learning (2nd) (Edinburgh, Scottish Academic Press).

Cohen, A.D. & Cavalcanti, M.C. (1990). *Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports*. In B. Kroll (Ed.), Second Language Writing (pp. 155-177). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fathman, A.K., Whalley, E. (1990). *Teacher response to student writing: Focus on form versus content*. In B. Kroll (Ed.), Second Language Writing (pp. 178-190). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fregeau, L. A. (1999). *Preparing ESL students for college writing: Two case studies.* The Internet TESL Journal [On-line], 5 (10). Available:http://iteslj.org/Articles/Fregeau-CollegeWriting.html

Frodesen, J. (2001). *Grammar in writing*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp.233-248). Boston, MA: Heinle and Heinle.

Kroll, B. (2001). *Considerations for teaching an ESL/EFL writing course*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp.219-232). Boston, MA: Heinle and Heinle.

Leki, I. (1990). *Coaching from the margins: Issues in written response*. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp. 57-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice.* Studies in Higher Education, 31, 199–218. 5. Peterson, S.S. (2008). *Writing across the curriculum: All teachers teach writing* (2nd Ed.). Winnipeg, MB: Portage & Main Press).

Haswell, R. (2006). *The complexities of responding to student writing; or, looking for shortcuts via the road of excess. Across the disciplines*, 4. Retrieved from http://wac.colostate.edu/atd/articles/ haswell2006.cfm).
Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. 2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press. 8. Haswell, R. (2006)
Ferris, D. R. 1997) *The influence of teacher commentary on student revision*. TESOL Quarterly, 31, 315–339).
Weaver M.R. 2006: *Do students value feedback? Students' perceptions of tutors 'written responses assements and evaluation in higher education.* Vol 3, ISS 3
Graves, D. 2004). *What I've learned from teachers of writing*. Language Arts, 82(2), 88–94.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

TERMINOLOGY AND PHRASEOLOGY. MEDICAL DOMAIN

Simona Nicoleta Staicu

Assist. Prof., PhD, "Victor Babeş" University of Medicine and Pharmacy, Timişoara

Abstract: In our research work we have classified medical phraseological units into fixed idiomatic and non-idiomatic structures (collocations, strictly specialized co-occurrences). This criterion of classification into stable phraseological units having a higher or lesser degree of occurrency in medical texts along with semantic and morpholexical structuring of these collocations could be considered important linguistic aims, not only in teaching medical vocabulary to foreign students, but also in comparative researches of the field. Rigorous systematic models of medical terms are to be discovered in our research paper which could be equally considered a theoretical as well as practice contribution to amplify the terminological data banks and diversify ways of terms description in other terminographical works.

Keywords: phraseological units, idiomatic, non-idiomatic, occurrences, medical jargon.

Cadrul teoretic

Frazeologia este un compartiment al limbii care studiază *unităţile frazeologice* (UF) dintr-o limbă sau dintr-un grup de limbi: apariţia şi originea acestora, utilizarea lor în limba comună sau în limbajele specializate, rolul pe care îl au în modernizarea limbii literare, familiile frazeologice (DSL: 210).

Trebuie, însă, menţionat că în definirea operaţională a frazeologiei limbajelor speciale, terminologii operează cu multiple accepţiuni ale termenului frazeologie şi recomandă o diversitate de procedee de investigare a acestei categorii lexico-sintactice. În varii direcţii metodologice propuse o atenţie deosebită se acordă criteriilor de „decupaj", de selecţie şi de sistematizare a unităţilor frazeologice.

Frazeologia este considerată ca totalitatea raporturilor dintre un termen şi coocurenţele sale, făcându-se distincţia între frazeologismele *limbajelor specializate* (LS) şi locuţiunile, colocaţiile şi idiomatismele *limbii comune* (LC) .

Alţi specialişti opinează pentru posibilitatea indexării unităţilor frazeologice din LS pe baza analizei conceptuale şi a tipurilor de combinări din cadrul sintagmelor pentru stabilirea ocurenţelor tipice şi a coocurenţelor din text/ discurs, respectiv pentru eliminarea ocurenţelor repetative.

Considerată ca o extensiune a cercetării terminologice, frazeologia lărgeşte considerabil câmpul de investigaţie a limbilor, permiţând vorbitorilor de diferite limbi din lume să acumuleze noi expresii utile, suplimentare, ce vor contribui esenţial la îmbunătăţirea mecanismelor de comunicare, fie la nivelul limbii comune, fie la nivelul limbajelor specializate. Dacă obiectul cercetărilor terminologice îl reprezintă construcţia comunicării ştiinţifice, în care funcţia cognitivă devine primordială, vizând preponderent didactica limbilor şi activitatea de traducere, obiectul frazeologiei este definirea şi cercetarea frazemelor ca unităţi ale discursului ştiinţific.

În studiile sale consacrate frazeologiei româneşti din limbajul comun, Theodor Hristea distinge mai multe tipuri de astfel de îmbinări lexicale constante: sintagme stabile, unităţi sintagmatice sau grupuri frazeologice (Hristea 1984: 138).

Majoritatea cercetătorilor atribuie frazeologismelor un caracter sintactic şi unul noţional particular: noţiunea desemnată printr-un termen constituie elementul de bază a frazeologismului specializat. Unităţile frazeologice sunt combinaţii de două sau mai multe cuvinte cu sens unitar şi referent unic. Ele se remarcă prin caracterul fix, stabil al poziţiei elementelor componente, unele flexând categorii gramaticale, sau o anumită topică internă.

Se consideră necesar să se elaboreze o definiţie operaţională a frazeologismelor, studiindu-se modalităţile de formare şi precizându-se normele de decupaj din corpusuri de texte. Toate acestea vor contribui substanţial la amplificarea băncilor de date terminologice cu noi informaţii, precum şi la optimizarea activităţilor utilizatorilor de limbaje specializate, interesaţi de cercetarea discursului specializat.

În contextul acestor preocupări, se identifică o dublă interpretare a *unităţilor terminologice* (UT), care sunt, pe de o parte, unităţi ale unui sistem lingvistic dat, pe de altă parte, pot fi văzute şi ca unităţi care aparţin unui sistem noţional ierarhizat. Dacă etichetarea unui termen se face doar prin identificarea noţiunilor şi a realităţilor desemnate, acest demers este insuficient la nivel funcţional. De aceea, expresiile şi construcţiile de diferite tipuri ale limbajului specializat dintr-un domeniu dat, la nivelul textului, sunt foarte importante. Din acest considerent frazeologia devine o componentă esenţială a discursului specializat.

Cu toate acestea statutul frazeologiei rămâne încă incert, vag, iar noţiunea de frazeologie – ambiguă. Considerăm necesar, atât în interesul lexicografiei moderne, cât şi al terminologiei, că trebuie să se traseze distinct limitele cuvântului ca unitate grafică şi ca unitate funcţională semnificativă a discursului, care este o suită de morfeme mai mare decât cuvântul, imprevizibile după regulile gramaticale, şi care trebuie să figureze în lexic. Aceasta ne permite să delimităm, pe de o parte, unităţile lexicale şi pe de altă parte, unităţi de discurs. În acest sens, Alain Rey defineşte frazeologia ca pe „un domeniu intermediar în continuum de suite lexicalizate dintr-o sintagmă, un supliment în discursul imprevizibil” (Rey 1984: 119).

Sunt utilizate diferite criterii pentru determinarea acestor unităţi funcţionale semnificative ale discursului, superioare cuvântului, numite şi unităţi frazeologice, şi anume: gradul de sudură dintre diferitele elemente constitutive ale unităţii de discurs (frazeologism) respective, ordinea cuvintelor, natura elementelor de legătură dintre termeni, modalităţile de expansiune a construcţiei frazeologice. Specialiştii în domeniu consideră necesar să se descrie solidarităţile combinatorii din cadrul sintagmelor din trei puncte de vedere în funcţie de unităţile terminologice de bază: nominale, adjectivale şi verbale, după cum desemnează entităţi, proprietăţi sau acţiuni ori relaţii dintre concepte.

Formaţiuni stabile de tip frazeologic

Ceea ce au în comun toate *unităţile frazeologice* dintr-o limbă dată e faptul că sunt *combinaţii lexicale stabile* de două sau mai multe cuvinte cu sens unitar şi *funcţie denominativă* (Hristea 1984: 134). Studiul frazeologiei este important pentru explicarea modernizării şi relatinizării limbii române: „*Relatinizarea nu s-a înfăptuit numai prin împrumuturi neologice, ci şi prin apariţia, în ultimele două secole, a unui număr mare de îmbinări frazeologice care au fost împrumutate calchiate sau create în interiorul limbii române din material deja existent*” (Hristea 1984: 137).

Acest tip de compunere specific şi terminologiei medicale duce la formarea unor termeni de tip mixt, cu o formă internă transparentă formând, aşa-numitele **unităţi frazeologice**, care includ pe lângă locuţiuni şi expresii clişeistice, şi unităţi sintagmatice, unele din acestea fiind creaţii interne româneşti (Hristea 1984: 134):

- **prin juxtapunere:** *aparat digestiv, astm bronşic, centru nervos, eminenţă iliopectinee, fosa iliacă, metabolism bazal, nerv sciatic, ramură ischiopubiană, sistem circulator, şant obturator, tuberozitate ischiatică, ţesut epitelial*, ş.a.
- **sintagme nominale care conţin un nume propriu:** *apeduct Sylvius, boala Parckinson, boala Crohn, manevră Murphy, noduli Heberden, probă Holmes-Stewart, sindromul Down, sindromul Zollinger-Ellison, sindrom Marfan, test Papanicolaou, virus Norwalk* etc.
- **sintagme nominale de tipul substantiv + atribut substantival genitival:** *albul ochilor, angorjarea sânilor, baza craniului, capsula articulaţiei cotului, centrul reflexelor, deformarea oaselor, eradicarea infecţiei, incizura acetabulului, leziunile mucoaselor, menţinerea mobilităţii, remiterea inflamaţiei, rezecţia osteofitelor, spina scapulei, tendonul lui Ahile, tuberozitatea radiusului* ş.a.
- **sintagme compuse din substantiv + atribut adjectival:** *artera toracală, centură scapulară, deviere ulnară, dietă hipocalorică, fosa poplitee, glande lacrimale, ganglioni limfatici, incurbare tibială, ligament lombocostal, materie cenuşie, malformaţii coxo-femurale, nervul sciatic, piramidă nazală, regiunea lombară, rezorbţie osoasă, scoarţă cerebrală, spondilită anchilozantă, terapie imunosupresivă, vena axilară* etc.
- **îmbinări nominale de tipul substantiv + prepoziţie + substantiv:** *canale de conducere, extracte de cartilaj, exces de os, fază de osteoliză, glande cu secreţie, hernie de disc, mişcări de flexie, muşchi de rotire, oase de susţinere, organe de reproducere, reacţii cu edem, rezecţie de intestin, vase de legătură* ş.a.
- **sintagme predicative de tipul verb** + **substantiv (Ac.):** *a administra medicamentaţia adecvată, a ameliora durerea, a executa mişcări de flexie, extensie, a extirpa un nodul, a injecta un antiinflamator, a se instala menopauza, a se modifica evoluţia bolii, a perfora stomacul, intestinul, a preveni recidivele, a secţiona peritoneul, a stimula activitatea cerebrală*; **verb reflexiv** + **substantiv:** *se instalează menopauza, se modifică evoluţia bolii, se extirpă nodulul, se irigă canalul, se instalează hemiapreza* ş.a.
- **îmbinări formate din mai mulţi termeni cu legături complexe între elementele componente:** *bazin eliptic cu axa mare transversală, cataractă în colac de salvare, compresie realizată cu ajutorul unei meşe aşezată în rană, insuficienţă cardiacă cu debit cardiac crescut, necroză liposclerotică extensivă prin factori locali, trombopenie congenitală hipoplastică cu aplazie radială* etc.

Uneori acelaşi termen-bază poate forma mai mulţi termeni sintagmatici, combinându-se cu alţii prin legături sintactice diferite. De exemplu, de la termenul *ţesut* se obţin următorii termeni sintagmatici: *ţesut conjunctiv* (prin juxtapunere); *ţesut de legătură, ţesut de granulaţie* (cu prepoziţie); *ţesutul dintelui* (cu un genitiv); iar de la termenul *aparat*: *aparat locomotor* (prin juxtapunere); *aparat de detartraj, aparat de ventilaţie* (cu prepoziţie); *aparatul dinţilor* (cu un genitiv).

Productivitatea compunerii sintagmatice în limba română conduce spre formule cu o structură precisă, fixă, uneori stereotipică, adaptată funcţiei lor denominative, în

componenţa cărora termenii medicali sunt receptaţi cu maximă exactitate de cunoscătorii domeniului. Astfel, informaţia este condensată, noţiunile se clasifică şi se extind ca în exemplele următoare extrase din corpusul de texte medicale de specialitate:
sindrom - superficial - sindrom superficial - sindrom superficial posterior - sindrom superficial posterior de arteră sylviană;
mişcare – de flexie – mişcare de flexie - mişcare de flexie în articulaţia umărului;
afazie – senzorială – afazie senzorială - afazie senzorială de tip Wernicke;
pareză – facială – pareză facială - pareză facială periferică - pareză facială periferică homolaterală - pareză facială periferică homolaterală de partea leziunii ş.a.

Asemenea structuri pot fi cu atât mai complexe, cu cât aduc specialiştilor din domeniul medical un aport mai mare de specificitate, fiind mai greu traductibile pentru necunoscători ai domeniului. Particularităţile frazeologice ale unui lexic specializat se raportează, prin urmare, atât la profilul tematic al domeniului sau la modul inovativ de formare a conceptelor dintr-o specialitate, cât şi la evoluţia subsistemului respectiv în grupul de specialişti care le adoptă. Doar în comunicare aceste particularităţi îşi valorifică valenţele de la nivelul lexicului specializat.

Îmbinări frazeologice după gradul de coeziune lexicală

Cercetători ai domeniului Rey, Hristea, Gross acordă unităţilor frazeologice o accepţiune mai largă, incluzând în categoria acestora toate coocurenţele unui termen într-un text, fie că acestea au un caracter de strictă specialitate, cu valoare idiomatică, fie că sunt construcţii terminologice, ai căror constituenţi au un potenţial combinatoriu restrictiv. După opinia noastră, pe baza izvoarelor de specialitate medicală consultate, din care am efectuat extracţia termenilor la care ne referim frecvent în lucrare, trebuie să distingem câteva categorii de îmbinări frazeologice distincte, în funcţie de gradul de coeziune lexicală dintre termenii unităţilor frazeologice, de la determinarea lor *unică sau limitată*, la determinarea *multiplă* a acestora (Staicu, 2016: 126-127):

(a) colocaţii cu caracter stabil, specifice discursului medical, dar şi altor limbaje: *a efectua o manevră, a face o operaţie de, a face o injecţie, a introduce un instrument, a iriga un canal, a extrage un organ* ş.a.;

(b) îmbinări frazeologice bi- sau multimembre, ai căror constituenţi sunt univoc legaţi, doar unul/ (unii) din termeni fiind unic determinat/ (determinaţi), celălalt/ (ceilalţi), marcaţi mai jos cu caractere cursive, fiind liber/ (restrictivi) în combinaţiile lexico-sintactice contractate în discurs, de exemplu: *metode de evaluare a potenţialului neurorecuperator, stimulare magnetică transcraniană, crosa aortei, lezarea emisferului dominant, a suferi un accident vascular cerebral ischemic, boli cerebrovasculare, boala oclusivă trombotică aterosclerotică, stop cardiac/ respirator, recuperare neuromotorie a bolnavului hemiplegic, sarcină extrauterină, bilanţ sfincterian, poziţie în decubit, asocierea abducţiei, pedală de circumducţie, supinaţia antebraţului, pronaţie dureroasă, risc iatrogen* şi multe altele, având cel mai ridicat indice de frecvenţă în textul/ discursul medical;

(c) îmbinări frazeologice idiomatice bi- sau multimembre, ale căror componente sunt biunivoc legate, ambele fiind de strictă specialitate şi fiecare în parte – unic determinată sau cu un grad de colocabilitate extrem de redus, de exemplu: *opercul rolandic, parturientă multipară, angeită granulomatoasă, prolapsul valvei mitrale, infarct cerebral indus de estrogeni, afazii transcorticale, sciziune sylvană, potenţial evocat motor / potenţial evocat cortical somestezic, poliartrită reumatoidă, cortex cerebral, hiperreflectivitate osteotenticulară, leucoencefalopatie metacromatică* ş.a. Aceste tipuri de sintagme sunt

specifice jargonului medical şi au în textele medicale, evident, o incidenţă extrem de mare, fiind „ermetice" pentru nespecialişti.

Pe lângă cele trei categorii principale de îmbinări lexicale cu caracter stabil menţionate, o ocurenţă considerabilă în textele de specialitate medicală o au şi **(d) unităţile frazeologice de tip „clişeu", sau colocaţiile stereotipice**, în a căror componenţă intră elemente din limbajul comun, dar cu valenţe contextuale speciale: *dirijarea* travaliului, sunt *interesate* articulaţiile, *abolirea* reflexelor, *instalarea* unui deficit focal neurologic, *a debuta* insidios, *a acroşa* facil, *a întuneca* prognosticul, mâna *priveşte* spre..., efect *advers*, *manevra* călcâi-ureche, *scor* Apgar, *agresiune* microbiană, migrena *traduce* o durere paroxistică, retina *interesează* vederea, genunchii *înscriu* modificări etc.; sau **sintagme exprimând metafore ori comparaţii** *mers de raţă*, *mers de pitic*, *senzaţia membrului fantomă*, *ochi de iepure*, *degete în ciocan*, *picior în ghiară*, *coloană de bambus*, *mână de maşinist*, *valoare prag* ş.a.

(e) Din materialul examinat am putut selecta, deasemenea și un tip de **frazelogisme medicale cu o structură eliptică**: *din şezând în ortostatism, în decubit lateral, în decubit dorsal, manevra bărbie-stern, ...am făcut un stomac,* în care au fost omise precizările *în poziţia de ..., dinspre – către, o operaţie de...* etc.

Ceea ce este caracteristic tuturor acestori tipuri de unităţi frazeologice este capacitatea lor de se extinde în lanţul discursiv al textului de la o structură bimembră la una multimembră, conferind coerenţă discursului (cf. *metode de + recuperare neuromotorie + a bolnavului + hemiplegic*; *răspuns + motor*; *începutul + instalării + răspunsului + motor + în muşchii + membrului + superior*).

Concluzii

Putem afirma că textele medicale se construiesc, de regulă, prin includerea termenilor medicali de diferite tipuri – de strictă specialitate sau termeni cu o arie inter- şi extra-disciplinară de funcţionare – în combinaţii lexicale cu caracter idiomatic sau neidiomatic din cadrul unor contexte, în care ponderea absolută o au lexemele de uz comun care dobândesc semnificaţii speciale şi joacă rolul de liant în actul comunicaţional (text/ discurs) specializat.

Dintre diversele tipuri de unităţi frazeologice considerate din punctul de vedere al sudurii lexico-semantice dintre componente, cele mai frecvente sunt structurile locuţionare neidiomatice, sau colocaţiile cu caracter liber, în care termenii constitutivi se combină liber, fără restricţii, şi cu alte lexeme din uzul altor specialităţi, ori din uzul comun, apoi, în ordinea descrescătoare a frecvenţei lor în corpusul supus analizei, frazeologismele „univoc sau biunivoc legate", construcţiile frazeologice idiomatice, constituite din termeni-lexeme (rezultate ca urmare a unui transfer semantic pe bază de metaforă, în substanţa semantică a unor termeni preluaţi din limbajul comun), clişee frazeologice şi îmbinări lexicale cu caracter eliptic (Staicu 2016: 137).

Pe lângă această clasificare, în care considerăm relevant gradul de sudură dintre termenii contitutivi ai unităţilor frazeologice, esenţială este şi gruparea acestora în funcţie de structura lor morfosintactică, şi anume în UF de tip nominal (de tip atributiv conţinând diferite clase morfologice – substantive, adjective în variate combinaţii sintactice) şi UF de tip verbal (conţinând verbe în diverse combinaţii cu substantive, adjective sau adverbe).

Prin cele expuse mai sus am intenţionat să arătăm atât varietatea unităţilor frazeologice, care au fost descrise din cele două perspective – structural semantică şi structural-sintactică, cât şi, mai ales, gradul de ocurenţă al acestor tipuri de construcţii de tip frazeologic în discursul specializat.

Aceste clasificări ale termenilor medicali, cât şi ale unităţilor frazeologice, se constituie în egală măsură ca o contribuţie teoretică, cât şi aplicativă, având în vedere

activităţile didactice (în cadrul cursurilor practice de predare-învăţare a limbajului românesc medical) cu studenţii medicinişti străini, oferind modele de prezentare a termenilor de specialitate, riguros sistematizate.

Scopul pentru care am propus în lucrare o tipologie detaliată a unităţilor frazeologice este de a contura câteva criterii de care să se ţină seama, pe de o parte, în stabilirea normelor de decupaj a acestor unităţi terminologice complexe din corpusurile mai ample de texte, iar pe de altă parte - de a oferi soluţii de înregistrare diferenţiată a unităţilor frazeologice în operaţiile de amplificare a băncilor de date terminologice cu noi informaţii şi nu în ultimul rând – de a contribui la diversificarea modalităţilor de descriere a termenilor în diverse lucrări terminografice.

BIBLIOGRAPHY

Bidu-Vrănceanu, Angela (coord.), Ene, Claudia, Savulescu, Silvia, Toma, Alice, *Lexic comun, lexic specializat*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2000.
Bidu-Vrănceanu, A., Călăraşu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaş, M., Pană-Dindelegan, G., *Dicţionar de ştiinţe ale limbii* (DSL), Ediţia a II-a, Bucureşti, Nemira, 2001.
Bidu-Vrănceanu, Angela, Forăscu, Narcisa, *Limba română contemporană. Lexicul*, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2005.
Bidu-Vrănceanu, Angela, (coord.): *Terminologie şi terminologii*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2010.
Cabré, Maria Teresa, *Terminology, Theory, Methods and Applications*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1999.
Ciobanu, Georgeta, *Elemente de terminologie*, Timişoara, Editura Mirton, 1998.
Chiş, Dorina, *Cuvânt şi termen*, Timişoara, Augusta, 2001.
Gross, Gaston, *Les expressions figée en français*, Paris, Ophrys, 1996.
Hristea, Theodor, *Sinteze de limba română,* ediţia a III-a, Bucureşti, Albatros, 1984.
L'Homme, Marie Claude, *La terminologie: principes et techniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2004.
Rey, Alain, „Les implications théoriques d'un dictionnaire phraséologique", în *La Locution, Actes du colloque international Université McGill*, Montréal, Montréal, éd. Ceres, 1984, p. 119.
Pitar, Mariana, *Manual de terminologie şi terminografie*, Timişoara, Editura Mirton, 2009.
Sârbu, Richard, „Descrierea sintagmatică a sensului lexical", în vol. *Buletin informativ metodico-ştiinţific*, III-IV, Timişoara, TUT, 1986, p. 99-115.
Sârbu, Richard, „Colocaţie şi coligaţie în sintagmatica lexico-semantică", în vol. *Filologie XXX*, 2, *Lingvistică*, Timişoara, TUT, 1987-a, p. 53-64.
Staicu, Simona Nicoleta, *Limbajul medical românesc actual. Perspectivă sincronică: sistem și discurs*, Timișoara, Editura de Vest, 2016.
Corpus de texte medicale
Popescu, Eugen D., Ionescu, Ruxandra, *Compendiu de reumatologie*, Bucureşti, Editura Tehnică, 1998.
Sîrbu, Elena, *Kinetoterapia în afecţiunile reumatologice*, Timişoara, Editura Eurobit, 2007.
Sîrbu, Elena, *Contribuţii la studiul neurorecuperării în accidentul vascular cerebral ischemic*, Timişoara, Editura Eurobit, 2008.
Suciu, Oana, Poenaru, Dan V., *Recuperarea mersului în afecţiunile piciorului tratate ortopedico-chirurgical*, Timişoara, Editura Politehnica, 2011.

Zolog, Alexandru, *Afaziile, semiologie, neurolingvistică, sindromatologie*, Timişoara, Editura Eurobit, 1997.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

STYLISTIC AND PRAGMATIC VALUES OF PHRASEOLOGICAL SYNONIMS IN ROMANIAN LITERATURE

Ana Maria Birtalan

Assist. Prof., PhD, Ecological University of Bucharest

Abstract: In the present paper we intend to analyse and illustrate the stylistic value of the phraseological expressions, their metaphorical connotation, focusing on the implicit expressive nature of some phraseological units as illustrated in different extracts from literary works.My attempt is to give a short account of some examples of stylistical analysis of phraseological units that show an impressive potential of variants which enable us to render the stylistical value of different concepts in a more refined, precise and colourful way.The examples proposed here come from some representative literary works that bulk with expressive idioms and phraseological units helping us better illustrate the stylistical value of each of them.

Keywords: phraseological synonymy, style, implicature, pragmatic value, connotation

Referindu-ne la fenomenul sinonimiei în general, îl vom cita pe cerecetătorul român Onufrie Vinţeler, care, studiind cu profunzime această problemă, conchide precizând că „majoritatea definiţiilor pleacă de la ideea că sinonimia este o echivalenţă de sens aproximativă între cuvinte care se pot substitui reciproc. (1, pag.5).

În vorbire, ca şi în limba scrisă, sinonimele sunt, în mod sigur, suportul principal, sursa imperioasă a varierii limbii, a pregnanţei acesteia. „ Intocmai ca în limba vorbită, susţine G. Tohăneanu, unde acumularea sinonimelor corespunde unei intenţii persuasive- scriitorii urmăresc adesea să sporească prin sinonime *încărcătura afectivă a comunicării"*(2, pag 41).

Această afirmaţie poate fi, evident, raportată şi la sinonimia frazeologică, întrucât şi aceasta este un tărâm necesar al relevanţei limbii. Ca şi sinonimia lexicală, sinonimia frazeologică realizează, prin selecţie, modele de exprimare elevată şi precisă, care reflectă perspicacitatea , intuiţia şi discernământul autorului. G. Tohănenau afirmă că „ valenţele sinonimice ale limbii sunt, aşadar trecute în revistă şi eliminate una câte una, până când scriitorul întâlneşte singurul cuvânt, *expresia unică a gândirii sale"*(2, pag 12).

Frazeologismele sinonime sunt folosite preponderednt în literatura artistică, unde este nevoie de mai multă variere şi eleganţă în exrpimare. Ele alimentează permanent forţa de sugestie şi evocare artistică prin numeroasele variante puse la dispoziţia scriitorului şi prin expresivitatea vialbilă a acestora.

Din punct de vedere stilistic, este mai important să se stabilească nu atât apropierea semantică, cât micile deosebiri de sens, care nuanţează mai multe aspecte ale exprimării: contextul, tipul personajului, predispoziţia şi tonalitatea acestuia, momentul desfăşurării acţiunii. Iată două exemple de două frazeologisme sinonime (**a-l ajunge zilele; a fi vechi de zile**) care relevă o oarecare gradaţie şi n-ar putea fi folosite unul în locul altuia, întrucât ar fi detetriorată substanţa firească a construcţiei verbale, nuanţele stilistice abia sesizabile, dar esenţiale în dezvoltarea conceptului autoricesc.

1. "Cu sfetnici vechi de zile mă-ntâmpinaşi în cale". (Mihai Eminescu, *Glosă)*

2. „ Spune crainicului viteaz, din parte-mi, că e bătân că l-au ajuns zilele". (B. Delavrancea, *Apus de Soare)"*

Aceste exemple folosesc frazeologisme care, deşi apropiate semantic, au mici diferenţieri care ţin mai mult de specificul fiecărui moment. În primul caz sensul este unul în care etatea înseamnă acumulare de înţelepciune, admirată şi respectată de autor, în timp ce al doilea caz, deşi se păstrează gradul de respect acordat acelui crainic în vărstă, implică în acelaşi timp şi necesitatea de a fi schimbat cu un crainic mai tânăr, capabil să împlinească poruncile domnitorului. Astfel, alegând din şirul sinonimic frazeologismul adecvat, autorul nu numai că respectă o logică a lucrurilor, dar şi obţine precizie şi pregnanţă în exprimarea sensului dorit.

O altă particularitate stilistică a sinonimiei frazeologice în genul dramatic este reliefarea unei anumite valori în conţinutul lucrării, a unor conotaţii emotive: tulburarea, uimirea, revolta, ironia, furia, sobrietatea, sarcasmul, gelozia, etc.

Vom lua drept exemplu şirul sinonimic al frazeologismultui **a bea pâna-i trosnesc urechile,** întâlnit în două opere, accentuând diverse note affective.

In primul exemplu, se întrevede o notă de reproş şi compătimire faţă de eroul căzut în patima beţiei, autorul adăugând şi un alt frazeologism cu un grad superlativ pentru a intări ideea:

> "Căzuse în patima beţiei şi bea şi cămasa de pe el" (Fanus Neagu, *Ingerul a strigat, pag. 33)*

În al doilea exemplu, se simte o notă de complicitate prietenească, autorul iertîndu-şi într-un fel personajul, subliniindu-se ideea de întamplare, de experimentare, spre desebire de primul exemplu când ideea de reitarare a prostului obicei este evidentă

"A dat cu paharul prietenul nostru până s-a îmbătat". (Anton Pan, *Povestea Vorbei*, pag. 4).

De multe ori sinonimele frazeologice sunt utilizate pentru a accentua unele emoţii, trăiri de moment ale personajelor sau pentru a se pune de accord cu o părere, un gând al interlocutorului.

"Slujitorul: Aşa stiu şi eu ….d-apoi vezi, cucoană, **că trebuie să trecem la catastiful barierei.**

Chiriţa: **Să mă treci la catastif** pe mine?.... da ce sînt eu să **ma treci la izvod?** ….Auzi vorbă". (V. Alecsandri, *Coana Chiriţa în Iaşi,* volV, pag. 282).

Aici utilizarea a două expresii cu acelaşi înţeles relevă o profundă indignare a personajului, marcată de trufie şi animozitate. Acceaşi fervooare, doar că a enutziasmului, o sesizăm şi în pasajul ce urmează prin punerea în gura personajelor a două frazeologisme sinonime, în care al doilea este condiţionat de primul, semnificând încântarea, bucuria.

> "Millo…. Ce-aţi zice dac-aţ închipui eu un plan care să realizeze dorinţa d-voastre?
> Luxiţa: Ah!
> Ciupici: **Te-am ridica în nouri!**
> Serviescu: **Ba chiar în cer, pot zice!"**
> **(** Vasile Alecsandri, Milloe directorul sau mnaia Posturilor, pag 635).

În unele cazuri, pentru a camufla un sentiment, o emoţie care ar putea răzbate, personajul utilizează voit acest limbaj colorat, repetând prin diverse variante, aceleaşi înţelesuri, lăsând să se întrevadă o nepăsare, o atitudine nonşalantă faţă de cele spuse:
"Mitică: Şi pe urmă **a început să mă ia la vale.**
Directorul: Serios?
Mitică: Dar i-am trimis şi eu vreo două…
Directorul: Nu te-ai lăsat ….Bun! Bravo! Şi ce i-ai spus?
Mitică: Mă întreba aşa, **luîndu-mă peste picior,** ce părere am eu despre femeile care-ţi roşesc buzele?"
(C. Pertrescu, *Mitică Popescu, pag 315).*
În dialogul dramatic, sinonimele aceluiaşi frazeologism apar în gura diferitelor personaje spre a preciza un gând sau a face mai sugestiv un gest, a dezvălui aspecte semnificative într-o acţiune sau o altă finalitate , a contura tipul, a individualiza unele personaje.

"Izabela: În primele trei zile, pedepsitul se simte dezorientat. Cică, e ca şi cum, ţi-**ai fi pierdut busola,** pe marea învolbut'rată a vieţii. Altă cadână: **Creanga de sub picior"**
(Marin Sorescu, *Răceala, pag 383)*
Precizarea făcută în replica cadânei este cu atât mai sugestivă cu cât aflăm în macrocontext, adevăratul motiv al pierderii busolei- castrarea bărbaţilor ce nu conveneau sultanului.
În relaţii de sinonimie pot fi un frazeologism şi un cuvânt sau o îmbinare liberă de cuvinte, care, în dialog, uneori, apar cu valoare de precizare, alteori pentru a spori expresivitatea, şi a înviora discuţia.

"Nicu: Pre legea mea! Nu căuta că-s ruşinos dinaintea oamenilor….îs tare cu duh cînd sînt singur sau cu altul…. Şi mai ales cu alta.
Leonil: Atunci, eşti obraznic?
Nicu: Poroncă?
Leonil: Vreu să zic că atunci **îţi arăţi arama**?
Nicu: Dar, atunci **mă dizvelesc!**
(V. Alecsandri, *Piatra din Casă).*

Valori stilistice multiple pot fi obţinute şi la autilizarea a două sau trei sinonime frazeologice în acelaşi context. Astfel se poate intensifica starea afectivă a personajelor sau pot fi dezvăluite unele subtilităţi psihice în situaţii de tensiune sau temperanţă

> " Îşi lăsase capul pe umăr şi adormi cât ai zice peşte, uite aşa, cât ai bate din palme" (Zaharia Stancu , *Desculţ, pag 495).*

Autorul accentuează, prin folosirea celor două frazeologisme, unul după altul, ideea de rapiditate, de executare aproape spontană a acţiunii. Sensul, precum şi structura acestor expresii sunt aproape identice, de aceea ele sunt percepute mai mult ca o repetişie semantic şi nu ca sinonime ale lui.
În alt exemplu, însă, frazeologismele au structură absolut diferită, dar cu semnificaţii foarte apropiate.
" Chiriţa: Brustur şi Cociurlă!.... Scăpătaţii ceia?.... nişte răzăşi!.... Nu şi-I greu să vorbeşti, frate?
Bîrzoi: Ian tacă-ţi gura cu fleacuri de-aiste… auzi cuvinte?...Scăpătaţi…răzăşi! Dar noi ce suntem? **Împăraţi cu stea-n frunte** ? …**scoborâţi cu hîrzobu din cer?**
(Vasile Alescandri, *Chiriţa in Iaşi, pag 235).*

Indignarea consternată a personajului reflectă în cele două expresii frazeologice sinonime alăturate, e cu atât mai înfocată şi mai maliţioasă cu cât sesizăm aici şi intonaţia, atitudinea persiflantă a autorului însuşi, înfiera astfel vanitatea adusă la rang de nobleţe. Uneori frazeologismele sinonime alăturate relevă diverse nuanţe ale manifestării psihicului, cum ar fi superioritatea personajului prin situaţia favorabilă şi care s-ar vrea de temut:
"Radu: …. Sunt musafirul sultanului
Pânzaru: Iete-mă! ….Şi ai noştri ce zic?
Radu: Ce să zică? **Tac chitic. Tac mâlc!"**
(Marin Sorescu, *Răceala, pag 362).*
Alteori, alăturarea sinonimelor frazeologice se face cu scopul de a întări, a preciza o constatare:
" Dacă ajungi cu cuţitul la os si petreci ca câinele în car , traieşti ca vermele la rădăcina hreanului" (C Negruzzi,pag 77).
Alăturarea sinonimelor frazeologice mai poate reda o tensiune, un zbucium interior:
" Horia: Mie să-mi fie ruşine?
Jeanette: Ţie, fireşte. Pentru că, după ce **m-ai dus de nas** ca pe o proastă şi **m-ai tot purtat cu vorba….**
Horia: **Ce dus de nas,** bre, **care vorbă?**
Un model original întâlnim în alăturarea a două frazeologisme sinonime din stiluri diferite (stilul livresc şi oral), care, prin discrepanţele expresive provocatoare, realizează o alură nouă, remarcabilă în conţinutul operei literare.
" Călin: Cum i-o dăm, măi tovarăşe dragă, când **zarurile au şi fost aruncate, oalele au şi fost puse la foc…."**
(I. Druţă, *Frumos şi Sfânt, pag, 251).*
O situaţie aparte este redată prin întrepătrunderea unor sinonime frazeologice, adică prin intercalarea unei expresii în structura alteia. O atare turnură vădeşte manifestarea simultană a mai multe sentimente copleşitoare, în cazul dat, a indignării contrariate, îmbinate cu un amestec de exasperare şi deziluzie:
" Mihu: Oastea nu mai este, măria ta, a plecat la vatră, s-a risipit.
Rareş: S-a risipit? Vrei să spui că 25 mii de soldaţi **s-au risipit, aşa, cît ai bate din palme, ca fumul"**
(H. Lovinescu, *Petru Rareş sau Înşlocţiitorul, pag 38).*

În concluzie putem afirma ca sinonimia frazeologică este o sursă demnă de atenţia scriitorilor şi a cercetătorilor, căci dispune de un potenţial impresionant de varinte ce fac exprimarea mai suculentă, mai rafinată mai precisă.

BIBLIOGRAPHY

1. Onufrie Vinţeler, *"Probleme de Sinonimie"*- Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1983.
2. G. Tohăneanu, *"Dincolo de Cuvânt. Sudii de Stilistică şi Versificaţi",* Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1976.
3. V Marin, *" Procedee Stilistico-artisticede Utilizare a Expresiilor Frazeologice,/ Nistru, 1999, nr 9.*
4. Şt. Munteanu, *"Expresivitate şi Context,/ Omagiu lui Al Rosetti- Bucureşti.*Editura Academiei, 1985.

5. O. Balanescu, *Texte si pre- Texte- introducere in pragmatic*, editura Ariadna'98, Bucuresti, 2011.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

CHALLENGES UPON TRANSLATING CULTURE-CARRIER LITERARY WORKS. CASE STUDY – TRANSLATING BUBICO, BY I.L. CARAGIALE

Bianca-Oana Han

Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș

Abstract: No wonder that the most difficult to translate literary works are the ones considered to embrace the cultural essence of a people. Together with the Master students in Anglo-American Studies of the Masters Programme within the "Petru Maior" University of Tg. Mureș, we will try to render a fair transdaptation of a very difficult to translate literary work, i.e. "Bubico", by I.L. Caragiale (excerpts), in order to underline the challenges found upon translation.

Keywords: culture specific items, humour, language, difficulty in translation

The idea to translate excerpts from *Bubico* by I.L. Caragiale was triggered, on the one hand, by the idea that Caragiale is already acknowledged to be difficult (if not impossible) to render in translation and, on the other hand, by two facts: first, the fact that more than a decade ago, Maria Bucur[1] declared in the online issue of the *Observator cultural* that "There is no good English translation of the most important modern Romanian playwright I.L. Caragiale!", and second, the fact that a certain professor Eric D. Tappe, had already tried almost four decades ago and, to some extent considered to have succeeded such an endeavour, with the slight exception of *Bubico* and *Două Loturi*, according to an article written by Rodica Pioariu[2]. "The general impression spawned from reading these translations is that of a notable accomplishment. The British translator (E.D. Tappe) offers a good selection of texts and correct transposition in the target language, in spite of the inevitable 'losses' arising from filtering through his own soul of the conception of the Romanian author. However, the prerequisite was fulfilled: the original spirit and form can certainly be found within the translations - Eric D. Tappe managed to merge equally, both the atmosphere and spirit of the Romanian stories, adapting them to the specificity of the receiving culture and spirit. Sometimes, the language overflown with diminutives, exaggeration, or even swearing or inappropriate nicknames - specific to a particular social and ethnic segment - has not always found the happiest expression in English. In our opinion, the language register selected by translator was not always the best for the characters outlined in *Bubico* or *Două Loturi*, for example. Slang rudimentary shade does not seem to have been pinned well enough consequently; its English equivalent appears to be poor. In some cases, much of the comic of the language, its rich semantics, its equivoque, ambiguity of expression that gives

[1] http://www.observatorcultural.ro/articol/scriitura-romaneasca-in-traducere-un-vis-de-20-de-ani-2/
[2] R. Pioariu, *Despre o traducere a lui Caragiale în limba engleză*, http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A4850

unparalleled flavour to the language of Caragiale - so appreciated by the Romanian reader - is hardly found in its English rendering, or moreover, it loses its value."

Considering this line of events, together with the Masters students in Anglo-American Studies of the Masters Programme within the "Petru Maior" University of Tg. Mures, we embarked in the challenging journey of rendering a fair 'transdaptation' of two short excerpts of the difficult to translate literary work, *Bubico*, by I.L. Caragiale, in an attempt to underline the challenges found upon translation. The exercise of translation benefited from the input translation variants of nine master students and it was developed within the seminars of the *Translation and Interculturality* master degree course. The original Romanian texts, excerpts from *Bubico*, by I.L. Caragiale[3], that required translation were the following 2 fragments, from the volume "Momente și schițe" (rendered by the students as "On-the-spot Stories, Sketches and Memories").

> *"Nouă ceasuri şi nouă minute... Peste şase minute pleacă trenul. Un minut încă şi se-nchide casa. Repede-mi iau biletul, ies pe peron, alerg la tren, sunt în vagon... Trec de colo până colo prin coridor, să văz în care compartiment aş găsi un loc mai comod... Aci. O damă singură, şi-fumează, atât mai bine! Intru şi salut, când auz o mârâitură şi văz apărând dintr-un paneraş de lângă cocoană capul unui căţel lăţos, plin de funde de panglici roşii şi albastre, care-ncepe să mă latre ca pe un făcător de rele intrat noaptea în iatacul stăpânii-şi.*
> *- Bubico! zice cocoana... şezi mumos, mamă!*
> *"Norocul meu, gândesc eu, să trăiesc bine!... Lua-te-ar dracul de javră!"*
> ***
> *"- Să te mănânce Bismarck... craiule!*
> *- Ham! ham!*
> *Şi sare de pe bancă jos în vagon şi apucă spre mine.*
> *- Cocoană! strig eu, ridicându-mi picioarele; eu sunt nevricos, să nu se dea la mine, că...*
> *- Nu, frate! zice cocoana, nu vezi că vrea să se-mprietinească? Aşa e el: numaidecât simte pe cine-l iubeşte...*
> *- A! zic eu, având o inspiraţie infernală; a! simte pe cine-l iubeşte... vrea să ne-mprietenim!... Bravo!*
> *Şi pe când căţelul se apropie să mă miroasă, iau un pacheţel de bonboane, pe cari le duc în provincie, la un prietin; îl deschid, scot un bonbon şi, întinzându-l în jos, cu multă blândeţe:*
> *- Cuţu, cuţu! Bubico băiatul! Bubi!*
> *Bubico, dând din coadă, se apropie mai întâi cu oarecare sfială şi îndoinţă, apoi, încurajat de blândeţea mea, apucă frumos bombonul şi-ncepe să-l clefăie.*
> *- Vezi că v-aţi împrietinit! zice cocoana cu multă satisfacţie de această apropiere."*

From the very beginning of our analysis, we acknowledge the types of humour exploited with such talent by Caragiale. The author of *Bubico* is famous for his multi-folded sources and resources of humour: situational humour, humour of vices, of characters, of names or language humour. We daresay that even these short excerpts we chose for our analysis envelop, to a bigger or lesser extent, shades of each type of humour: the situation,

[3] Ion Luca Caragiale, *Momente și schițe* (1908)

even if it might appear quite a common one, becomes a hilarious, thus zestful one; the characters are undoubtedly entertaining and the name of the poor spoiled mutt, Bubico, (even if not captured by the variants suggested by the students) may be derived from the Romanian *bubă*, which is a sore spot, a blotch, something annoying, one desperately wishes to get rid of, just like the mutt eventually becomes.

The analysis we performed brought into the light the idea that the degree of difficulty was increased by the linguistic items which support the orality and language humour which is so specific and characteristic to Caragiale's works. The instances that triggered the most diverse variants were the ones rendering the following linguistic items:

Original text	**Instances from the students' variants of translation**
cocoana	lady/ dame/ madam/ misses
şezi mumos, mamă!	sit nicely, dear!/sit tight, darling!/sit quietly, you mommy's boy!/ be nice, darling!/ sit nicely, love!/ sit down nicely, honey!/ sit gently, dear!
"Norocul meu, gândesc eu, să trăiesc bine!... Lua-te-ar dracul de javră!"	Lucky me, I say to myself, hope to live well! Damn you, you stupid mutt!/ What a luck (I have)` I think. `Damn you, mutt!/ A hack of luck, I think! Comfortable living…! Damn you cur!/ Just my luck, I thought, cheers!... Go to hell you mutt!/ Lucky me, thinking I, living well!.. The hell with you mutt!/ "My luck, I say to myself, is to live well! To hell with you, you mangy mutt!/ Just my luck, I say to myself, I hope to live well!… To hell with you, stupid mutt!/My great luck, thought I, hope to live well! To hell with you, stupid mutt!/ Just my luck- I thought to myself-Should the devil have its way with you mutt!
craiule!	womaniser/ prince/ beau/ your highness/ wolf/ waif
eu sunt nevricos, să nu se dea la mine, că…	I'm jittery, he'd better not hit on me, or else…/ I'm neurotic if this comes closer…/ I am a feeble person, don't let him get me, or I…/ I'm nervy, so don't let it get me, or else…/ I'm nervous, so stay away from me, or else.../ I'm "scarious", don't let it get near me, or.../ I'm sorehead, don't let him get me, 'cause…/ I'm craven, don't let it reach me/ I suffer from hysteria should it not approach me or else…
Nu, frate!	No, dear!/ Don't worry, bro'!/ No, my brother/ No, brother!/ No, lad!/ No, chap!/ Oh, no brother dear!
Bravo!	Good dog!/ Great…!/ Well done!/ Good!/ Whoop!/ Good doggy!/ Good for you!
Cuţu, cuţu! Bubico băiatul! Bubi!	Here, doggie, doggie! Good boy! Bubi! Doggy-doggy! Boy Bubico, Bubi!/ "Hey doggy dog, Bubico…good boy…! Bubi!/ Here doggy, doggy! Here Bubico boy! Bubi!/ Here puppydog! Bubico boy! Bubi!/

As the terms taken into discussion stand to prove, the master degree students who took part in the translation exercise managed, more often than not, to render the difficult

instances they came across in the source text. Most of them were able, to a certain extent, to capture the humour and savour that hides within the words and behind the images so artfully designed by Caragiale, and thus, render the meaning quite appropriately. Moreover, the orality effect was also seriously considered by the translators, being aware of the fact that half of the fun lies in the oral communication of the humour-endowed expressions.

There were other instances that couldn't be rendered as appropriately as desired, due to the difficulty they imposed: they stand for the Romanian intended misspellings: *bonboane* instead of *bomboane (*meaning *candies)*, *pe cari* instead of *pe care (*meaning *which)*, *să văz* instead of *să văd (*meaning *to see)*, *să se-mprietinească* instead of *să se-mprietenească (*meaning *to become friends)*, *prietin* instead of *prieten (*meaning *friend)*, instances which could hardly be rendered in any way, without spoiling the intended meaning.

The original contains a multitude of linguistic instances that can, under no circumstance, be rendered in any language, since they carry the cultural heritage of the Romanian people of that particular historical period from the beginning of the XXth century and of that particular social stratum, which was the new aristocracy. On the other hand, one ought to observe that even if it had not been for the historical and social contextual framing, still the work of Caragiale could be enjoyed and savoured, since it has that special something-else-ness that lures the reader. It is just that this particular quality is the one that triggers the difficulty in translation.

The translator is not only the one who needs to 'solve' a mystery found in a certain language, the one who decodes the message, but the one who knows and who is able to re-code the message for the receiver to understand. This is possible, but very difficult to be achieved most of the times, without 'tampering with' the content of the message, sometimes, unfortunately, not in the favour of the message. Therefore, we find translation to be like 'food already chewed, to be served to the one who cannot chew by himself. Still, such a food does not taste the same as the original one.'[4] Keeping this in mind, we can only imagine how difficult, yet, rewarding, *transdaptation* from Caragiale might have been for anyone endeavouring to de-code and re-code the message. The message is to be considered, from the very beginning, one filled with a multitude and pluri-faceted intralingual meanings, which only adds to the difficulty of the de-coding and re-coding process.

It goes without saying that, the work of a translator requires knowledge and continuous effort, and the high degree of difficulty within the act of translation stems primarily from the imperious necessity that the translator not only seeks appropriate equivalent of a certain situational or cultural context, but also achieves transfer in the target language of the whole universe of ideas and feelings illustrated by the original. This can only be achieved as a result of a careful analysis and interpretation of the original work, aiming to facilitate the discovery of particular attributes specific to the source culture, preconditions which are absolutely indispensable to support a fair transposition in the cultural context of the Other. In other words, the translator ought to find ways and methods best suited to express the same reality to the target culture, thus becoming a true mediator not only between two different languages, but also between two different cultures.[5]

[4] Kumarajiva, translator of Budist texts in Chinese, quoted by Andrei Bantaş, Elena Croitoru, *Didactica Traducerii,* Teora Publishing House, Bucharest 1999, pg. 7
[5] acc. to . Pioariu, in *idem* (our translation)

BIBLIOGRAPHY

- Bantaş, A., Croitoru E., *Didactica Traducerii*, Ed. Teora, Bucharest, 1999
- Badea, G.L., *Teoria culturemelor, teoria traducerii*, Ed. Univ. de Vest, Timișoara, 2004
- Baker, M. *In other words*, Routledge, 2011
- Bell, T. Roger, *Translation and translating. Theory and practice*, Longman Ltd. UK, 1991
- Caragiale, I.L., *Momente și schițe, 1901*
- Dimitriu, R., *Theories and practices of translation*, Institutul European, Iași, 2002
- http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A4850
- http://www.observatorcultural.ro/articol/scriitura-romaneasca-in-traducere-un-vis-de-20-de-ani-2/

(Translation exercise performed with the input of AAS Master degree students of the ”Petru Maior” Univ. of Tg.Mureș: Cristea Andreea, Friciu Adina, Fulop Katalin, Lenard Patricia, Őrsi Melinda, Someșan Bianca, Șonfălean Dan, Vinitor Orsolya, Zongor Ingrid)

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

ESP DEVELOPMENTS: STAGES AND CORE CONCEPTS

Simina Badea

Assist. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: Research in the field of English for specific purposes (ESP) has been dominated by a discourse analytic perspective with a focus on genre-based studies, the use of computers in approaching specific purpose language use and corpus-based studies. As the prevalent post-war forces, commerce and technology triggered the emergence of ESP due to the need to communicate across languages. The paper aims to examine the evolution of ESP research and to outline the stages in the history of ESP, to introduce core ESP concepts and to establish a balance between theoretical landmarks and practical issues. Researchers have identified three main stages in the history of ESP research, but we will focus on the period after 1990, in particular genre analysis, needs analysis and corpus linguistics.

Keywords: ESP, developments, stages, core concepts, discourse analytic perspective

1. Preliminary issues

In recent years, ESP research has been dominated by a text/discourse analytic perspective. Genre-based studies, the use of computers in approaching specific purpose language use, corpus-based studies have become core areas of ESP research. New techniques and notions have been used and explored (Paltridge & Starfield, 2011).

Considering the factors that fostered the emergence of ESP, one can rightly note that commerce and technology were the areas where the need to communicate across languages was first manifest. Hutchinson and Waters (1987: 6) argue that these two forces were dominating the new post-war world. The unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale generated a demand for an international language. The economic power of the U.S. was the main reason behind the role that English was granted as the language of international communication. A new generation of learners was eager to learn English – the key to international currencies of technology and commerce. A new need was identified, that for costeffective courses with accurately specific goals.

2. ESP Developments: Stages

Reviewing the history of ESP research, Ann M. Johns (2013) identifies three main problems: the first problem is raised by hesitations concerning the moment when the review should begin; the second problem is created by the existence of a considerable number of localized, on-site ESP/LSP research which is unpublished, or if so, it is published in other languages or in local journals; the third problem regards the distinction between research and practice.

While trying to solve these problems, the author distinguishes several stages in the history of ESP research:

- The Early Years 1962-1981 (From Text-based Counts to “Rhetorical Devices”)
- The More Recent Past 1981-1990 (Broadening the Scope/ Introducing Central Concepts)

- The Modern Age: 1990-2011 (New International Journals, Genre, and Corpus Studies, Take Center Stage)
- The Future

Lesiak-Bielawska (2015) makes a summary of the main ESP developments, similarly to Johns (2013), going back to the 1960s. They will be dealt with below.

2.1. The register analysis phase

The register analysis phase characterizes the decade 1962-1972 and marks the modern origin of ESP (Hutchinson & Waters, 2010), while focusing on English for Science and Technology (EST) in academic settings and attempting to delimitate the manifestations of the language system in different registers.

Early research included counting grammatical features across genres, aiming at discovering and defining, both quantitatively and descriptively, the general characteristics of EST at the level of the sentence, best illustrated by the first example provided in Swales' *Episodes*, by Barber (1962).

2.2.Towards the use of rhetorical devices

During the next decade (1972-1981), the development of ESP was decisively influenced by Lackstrom J.E., Selinker L., Trimble L.P. (1972), with their *Grammar and technical English*. It opened the door to rhetorical or discourse analysis (Hutchinson & Waters, 2010), capturing the relationship between grammar and lexicon and meeting the authors' rhetorical aims.

The objectives of this rhetorical theory were stated in the late 1970s by R. Bley-Vroman (1978: 280), noting that it should attempt "to establish a correspondence of purpose with device," where 'device' is a linguistic means that the author uses to accomplish the desired purpose.

2.3. Core *ESP* concepts (1981-1990)

In *Aspects of Article Introductions*, published by J.M. Swales' (1981), the author presented an approach which later appeared in the expanded form in his *Genre Analysis* (1990). Enjoying wide recognition, it initiated "a research boom that has yet to end" (Johns, 2013: 9). We owe John Swales and Ann Johns, the editors of *The ESPJ*, the expansion of ESP research which finally crossed the barriers established by EST. The original ESP definition proposed by P. Strevens (1977) was reconsidered and rediscovered, determining an explosion of articles, mainly dealing with needs analysis (NA), genre and rhetorical moves, and still dominating the theoretical and practical endeavours of ESP.

The theory of **needs analysis** led to the gradual development of ESP as a multilayered language approach. Lung (2014) shows that such a theory emerged in the 1960s and developed in the 1970s as a consequence of the increasing demand for specialised language programmes, especially in the field of business and industry. At present, it is a prerequisite before designing an ESP course, for it is important "to design a foreign language course which is relevant and as efficient as possible for the target group" (Koster, 2004: 5). An ESP teaching programme depends on the assessment of students' purposes and needs and the functions for which English is required. Lesiak-Bielawska (2015: 6) mentions that over time, the concept of needs analysis came to include, besides target situation analysis, a series of extra elements, such as subjective needs analysis, present situation analysis, learning needs analysis, discourse/genre analysis and means analysis. In the following decade, the focus shifted from register to rhetoric. The 1990s brought a new perspective, a more genre-analytic one, NA becoming ethnographically oriented and triggering more empirical and triangulated research into student needs

As for the **genre** and **rhetorical moves**, the publication of Swales' *Genre Analysis* (1990) increased their popularity. Swales' Creating a Research Space model (the CARS model) has had a tremendous impact on genre analysis in ESP, as well as on the teaching of academic writing. The move-based approach tries to describe the laboratory of academic writers, the way they prepare and organize their contribution to the ongoing research in the field.

The term genre was first employed in relation to and in contrast with sundry types of texts as to the linguistic means used in these texts.

Swales' approach was also popular, as models of the CARS type were considered to be applicable to a wide range if not all academic disciplines. Later, move-based models were seen as prototypes and the article examples that academic writing provides "will vary in the degree to which they conform with this prototype" (Dudley-Evans, 2000: 9).

2.4. Recent developments (after 1990)

Under this heading, Lesiak-Bielawska (2015) points out the role of international journals, genre studies and corpus linguistics.

2.4.1. International journals

As for international journals, the one which is first mentioned is *The ESP Journal*, established by Grace Burkhart from the American University of Washington, D.C., in 1981.

1992 is the year witnessing the beginning of *The Journal of Second Language Writing (JSLW)*, focusing on second/foreign language writing and writing instruction, without neglecting ESP-related issues and genre-based studies.

Established in 2001, *The Journal of English for Academic Purposes (JEAP)* deals with aspects of needs analysis, teacher education, discourse analysis, corpus linguistics, acquisition studies in EAP contexts, etc.

The first issue of *English for Specific Purposes World* came out in May 2002. It covers topics related to a wide range of ESP issues.

There are also *Ibérica*, the official journal of AELFE, the European Association of Languages for Specific Purposes, and *The Asian ESP Journal* that are worth mentioning.

We would also like to signal the establishment of a journal which started in 2013 (volume 1, issue 1, December 2013), namely *ESP Today – Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, an online-only open access peer-reviewed journal welcoming research that covers all areas of English for specific purposes in the context of tertiary education.

2.4.2. Genre studies

Developments in the field of genre studies were marked by Swales' *Genre Analysis* (1990), followed by a variety of studies, many of them of an interdisciplinary nature, and making use of a wide range of methods. Under the influence of North American scholars of rhetoric and composition studies, the perspective on ESP and of ESP researchers changed "to go beyond traditional text analysis and to relate from patterns to discourse communities, their goals, values and practices" (Lesiak-Bielawska, 2015: 9).

Textual and social context analyses are integrated into genre analysis according to the practical methodological procedures identified and described by Bhatia (1993). In the *General Editor's Preface* to Bhatia's book (p. 1), *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*, the metaphorical meaning and currency of the term 'genre' are briefly and accurately explained:

> "As Dr. Bhatia carefully displays, text and genres is a metaphor which invites attention by those whose role is linguistic analysis, those who seek evidence for the

rhetorical preferences of contemporary media, those who seek to infer the processing strategies whereby texts are individually constructed and construed, those who wish through the analysis of individuals' textual preferences to connect language with social practices, and those literary and lexicographic scholars whose interests lie in stylistic choice and historical antecedent".

Bhatia (1993) embarks upon the study of some of the important language-teaching contexts, especially ESP, where genre analysis can reveal certain issues in language teaching and enhance solutions.

Other researchers continued the study of genres, e.g. Hyland (2000), who achieved a corpus-based approach to the investigation of academic genres, selecting eight academic disciplines and making a comparison between their lexico-grammatical features and move structures, or Swales (1998), who highlighted the interaction between text and context, using interviews, observations, in-depth analysis of textual histories with a focus on key texts.

A framework for critical genre analysis was devised by Bhatia (2008) in an inspired combination of text, genre, culture and professional practice.

In 2014, Evangelisti Allori, Bateman and Bhatia were the editors of the volume *Evolution in genre. Emergence, variation, multimodality,* one of the latest contributions complementing initial views on the notion of genre. The emergence of new genres is determined by recent social and technological changes, whereas traditional genres continue to evolve and become more and more varied. The notion of families or groups of genres co-existing within broader constellations is also presented and genres enjoy an in-depth analysis of their linguistic and non-linguistic realisations and forms of expression within the same genre and across related genres from the perspective of social or medial constraints or possibilities. This compilation of research articles shows that the notion of genre still functions in research, getting adapted to new communicative situations through updated, complex, embedded and hybrid genres.

2.4.3. Corpus linguistics

Corpus studies are a mark of modern research, especially in connection with written academic genres. Hyland (e.g. 2000) focused on the relationship between writers and readers of academic texts and his publications are among the most influential in this area (Johns, 2013: 15-16).

As corpora have turned out to be a valuable resource in ESP research, Diane Belcher (2006: 142, in Paltridge & Starfield, 2011: 106) highlights the potential of corpus-based studies to provide a better "empirically based understanding of language used for specific purposes".

According to Cheng (2010: 319), corpus-based linguistics pursues several aims in teaching: teaching about, i.e. the principles and theory making use of corpora, teaching to exploit, i.e. the practical, methodology-oriented aspects of corpus-based analyses, and exploiting to teach, i.e. using the potential of corpora to enhance teaching (Fligelstone, 1993), teaching to establish resources (Renouf, 1997).

3. Conclusion

In conclusion, we want to map out future directions, which will most probably be characterized by an increasing number of topics expanding research in areas that have already been tackled and explored, such as needs analysis or genre (e.g. poster discussions, conference presentations or research group meetings, according to Swales, 2014). Lesiak-Bielawska (2015: 15) argues that corpus linguistics techniques might be used "to collect and analyze mega-databanks of authentic spoken and written discourse. Future developments in

software will not only move corpus analysis forward, but will also provide researchers with access to larger corpora, allowing them to support their statistical claims about language use in specific settings", at the same time stressing that research will undoubtedly focus on "ESP teacher needs which constitute a basis for determining the content of ESP teacher education programmes".

BIBLIOGRAPHY

Barber C.L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In *Contributions to English Syntax and Phonology*. Gothenburg Studies in Linguistics 14. Stockholm: Almquist and Wiksell. Reprinted in Swales (1988: 1-14).

Belcher, Diane (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 133–156.

Bhatia V. K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman.

(2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes, 27*(2), 161–174.

Bley-Vroman R. (1978). Purpose, device and level in rhetorical theory. In M.T. Trimble, L.P. Trimble, K. Drobnic *English for Specific Purposes: Science and Technology* (pp. 278-88). English Language Institute: Oregon State University.

Cheng, Winnie (2010).What can a corpus tell us about language teaching? In Anne O'Keeffe, Michael McCarthy (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, (pp. 319-332). Routledge.

Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Ibérica 2*, 3-11.

Fligelstone, S. (1993). Some Reflections on the Question of Teaching, from a Corpus Linguistics Perspective. *ICAME Journal 17*, 97–110.

Hutchinson, T.; Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

(2010). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. (25th printing). Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow, U.K.: Longman.

Johns, A. M. (2013). The History of English for Specific Purposes Research. In B. Paltridge, S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, (pp. 5-30). Chichester: John Wiley & Sons.

Koster, C. (2004). *A Handbook on Language Auditing*. Amsterdam: Editions 'de Werelt'.

Lackstrom, J.E.; Selinker, L.; Trimble, L.P. (1972). Grammar and technical English. *English Teaching Forum, X* (5). Reprinted in Swales (1988: 58-68).

Lesiak-Bielawska, Elżbieta Danuta (2015). English for Specific Purposes in Historical Perspective. *English for Specific Purposes World, 46*, 1-23.

Lung, Jane (2014). A blended needs analysis. In Vijay Bhatia and Stephen Bremner (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication*, (pp. 257-273). Routledge.

Paltridge, Brian; Starfield, Sue (2011). Research in English for Specific Purposes. In Eli Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, (pp. 106-121). New York: Routledge.

Renouf, A. (1997). Teaching Corpus Linguistics to Teachers of English. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery and G. Knowles (eds.), *Teaching and Language Corpora*, (pp. 255–66). London: Longman.

Strevens, P. (1977). Special purpose language learning: A perspective. *Language Teaching and Linguistic Abstracts 10*, 145-163.

Swales, J.M. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Research Reports No.1. Birmingham, U.K.: University of Aston.

(1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

(1998). *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING GASTRONOMIC TERMS

Cristina Radu-Golea

Assist. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: The present article aims to systematize, according to semantic criteria, some Romanian expressions, phrases and proverbs which contain terms referring to gastronomic specialities. In most cases, the frequency of a term reflects the times since it appeared in standard language, but also its widespread popularity (an aspect easily noticeable in the case of recently borrowed gastronomic terms). The expressions and phrases selected are presented in point of their grammatical and lexical structures imposed by general use and recorded by Romanian dictionaries.

Keywords: phraseology, synonym, sense, gastronomy, classification

Analiza frazeologismelor[1] în componenţa cărora au fost incluşi termenii culinari româneşti care fac referire la materii prime (unele procesate), la feluri de mâncare şi preparate de orice fel, indică, pe de o parte, vechimea lor în limbă, pe de altă parte, răspândirea lor. Frazeologismele[2] avute în vedere (au în componenţă diferiţi termeni precum *pâinea*, termenii care denumesc produse de panificaţie, produsele obţinute din lapte, precum şi preparatele/mâncărurile lichide) vor fi clasificate în funcţie de termenul culinar conţinut, chiar dacă, de multe cele mai multe ori, sensul lor nu este unul asociat câmpului frazeologic gastronomic[3].

Covrigii se regăsesc într-o serie de frazeologisme care fac referire la forma lor, în general, sub formă de inel: *a* (*se*) *face covrig* „a se încovriga, a se încolăci, a se încovoia (din cauza frigului)". De asemenea, ei par să fie simbolul sărăciei: *a ajunge/a ieşi/a scoate/a rămâne la covrigi* (înv. şi pop.) „a sărăci de tot", „a ajunge/a aduce pe cineva la sapă de lemn", *a mânca gaura de la covrig* sau, la polul opus, reprezintă „simbolul bunăstării, un fel de «tărâm al făgăduinţei»": *acolo unde umblă câinii cu covrigii în coadă*, adică „în locuri bogate"; de asemenea, această expresie poate să aibă şi sensul „nicăieri" .

Spre deosebire de *covrigi*, *colacii* sunt „preparate" cu rol ritualic care au dezvoltat, în domeniul frazelologiei, două direcţii semantice principale. Pe de o parte, există asocierea cu moartea sau cu încetarea unei activităţi: *colacii* sunt însoţiţi, în acest caz, de *lumânări* sau de

[1] Unul dintre aspectele importante ale termenilor gastronomici priveşte includerea acestora într-o serie de colocaţii, locuţiuni, expresii, frazeologisme. În articolul de faţă, nu ne propunem să diferenţiem sensul acestor termeni. „Analogia dintre cuvânt şi unitate frazeologică este confirmată de însuşi faptul că există, în lucrările de lingvistică de la noi, conceptul de «sinonimie lexico-frazeologică». De altfel, s-a remarcat deja că unităţile frazeologice sunt echivalente reale sau numai potenţiale ale cuvintelor". (Munteanu, 2013, p. 19).

[2] „Pentru toate expresiile idiomatice la care ne-am referit se poate observa că valoarea de comunicare şi, ulterior, cea de exprimare a unei stări afective sau a imaginaţiei rezidă în anumite cuvinte, pe baza cărora s-a format o anumită expresie sau alta; în utilizarea figurată, acest cuvânt sau aceste cuvinte, puse în diferite raporturi au valoare de metaforă (...)." (Dumistrăcel, 2011, p. 108)

[3] Fără a fi sinonime perfecte, *gastronomicul* şi *culinarul* se regăsesc în domeniul terminologiei, „împărţind" un inventar comun de termeni, de la denumirile mâncărurilor, ale deserturilor sau ale băuturilor, la numele proceselor de preparare a acestora.

colivă[4]: *am să-ţi mănânc colacul* „ai să mori înaintea mea”; *a-i da cuiva colacul şi lumânarea* „a renunţa” – expresia se foloseşte când cineva nu mai găseşte ce a pierdut sau când nu mai capătă înapoi ce a împrumutat; *a aştepta ca mortul colacul* „a aştepta cu nerăbdare, a aştepta fără rost”; *a pune colac şi lumânare* „a-şi lua nădejdea de la ceva, a nu mai spera să redobândească ceva”. Pe de altă parte, colacii reprezintă un simbol al binelui, al ospitalităţii, al belşugului: *a aştepta colaci calzi*, *a umbla după colaci calzi*, *a veni la colaci calzi* „a aştepta lucruri bune, plăcute şi de-a gata”; *a alerga ca la colaci* „a alerga foarte repede” sinonim cu *a alerga ca la pomană*; *a duce colaci calzi* „a merge bine, a oferi satisfacţii, a face bine”; *a umbla câinii cu colaci*(*i*)*/covrigi*(*i*) *în coadă* „a fi belşug”, *a aştepta/a primi* (*pe cineva*) *cu colaci calzi* (pop.) „a face cuiva o primire călduroasă”. Ironic, *a lua colac* are sensul „a da de ştire, a informa pe cineva despre ceva rău”; *a-şi face coada colac* (pop. şi fam.) „a căuta pretexte nefondate”; *a trecut baba cu colacii* se spune persoanelor care au scăpat o ocazie; *i-a mâncat cioara colacul* (pop. şi fam.) face referire la cineva care a murit. *Să dai colac/turtă zilei c-ai scăpat*! (pop.) este o mulţumire adresată lui Dumnezeu că cineva a scăpat fără probleme. *Colac peste pupăză* (pop. şi fam.) se zice când peste un necaz sau o nenorocire mai vine alta[5] sau când este vorba de un lucru ieşit din comun, de senzaţie. *La cel bogat vine şi dracul cu colaci,* adică „celui norocos îi merge bine întotdeauna”; iar *popâc, moaşe, colac* indică faptul că un lucru se poate întâmpla „tocmai acum, când nici nu mă/ne aşteptam”. *Aşa colac*! este o exclamaţie prin care se consemnează faptul că cineva are noroc. *Cum e sfântul şi colacul* (pop.) are două sensuri a) „omagiul sau darul se măsoară după importanţa persoanei”; b) „după cum e omul aşa e şi atitudinea faţă de el”. *Nu i s-au prins colacii* (pop.) înseamnă că unei persoane nu i-a mers bine sau nu a reuşit ceva.

Termenul *gogoşi* se regăseşte într-o serie de frazeologisme (toate apropiate din punctul de vedere al sensului) care se referă fie la înşirarea unor vorbe goale, fie la ascunderea adevărului: *a înşira la gogoşi* „a spune minciuni, lucruri fără importanţă, a pălăvrăgi”, *a înşira gogoşi de tufă* „a spune palavre, minciuni, fleacuri” şi *a povesti gogoşi*, *a vinde gogoşi*, *a tăia la gogoşi* „a spune minciuni”, *a spune o gogoaşă mai mare decât el* „a spune o minciună”.

Frazeologismele care conţin termenul *plăcintă* (un alt termen culinar din categoria dulciurilor) au o varietate de sensuri. *Plăcintele,* mai ales cele calde, sunt simbol al ospitalităţii (precum colacii calzi): *a aştepta cu plăcinte calde* (*pe cineva*) are sensul „a face o primire călduroasă”, iar *a-i veni plăcintă* „a primi de-a gata”. Plăcintele calde par să fi fost o raritate, întrucât *a se căuta ca plăcinta caldă* şi *a se vinde ca plăcinta caldă* au sensul „a fi foarte căutat; a se vinde foarte repede”. *A sta ca pe o plăcintă* are sensul „a se întinde”, aşa cum se întinde aluatul de plăcintă, iar *a sta/a se aşeza ca o plăcintă* „a sta comod, a se întinde”; *a se pune ca o plăcintă* (*ţigănească*) „a se întinde, a se împrăştia, a sta cu lucrurile peste tot”. Singurul exemplu în care acest termen capătă conotaţii negative este *a i se pregăti plăcinta* „a i se pregăti o surpriză neplăcută; necaz”. *A număra foile din plăcintă/a număra foile la plăcintă* „a-şi pierde vremea cu lucruri inutile”, „a-şi face prea multe socoteli”, „a despica firul în patru”. Pot fi menţionate şi două bine-cunoscute ziceri populare[6]: *la plăcinte*

[4] *Coliva* poate să nu fie însoţită de *colaci*, în alte frazeologisme, dar simbolistica este aceeaşi, a morţii: *a bate coliva în piept*, *a mirosi a colivă* „a fi aproape să moară, a fi cu un picior în groapă”; *am să-ţi mănânc coliva* „ai să mori înaintea mea”.

[5] Când se vorbeşte despre un necaz mare, venit peste alte griji, se foloseşte expresia *colac peste pupăză*, accentuând, astfel, o situaţie care vine să înrăutăţească o altă situaţie, deja precară. În limba română, despre cineva căruia îi merge rău se mai spune că *îi cântă pupăza*. Explicaţia acestui frazeologism o dă Stelian Dumistrăcel, care, pe baza a diferite izvoare, a ajuns la concluzia că expresia evocă situaţia neobişnuită în care o nenorocire, de exemplu o înmormântare (reprezentată prin *colac*), vine asupra cuiva care a avut o altă grijă: o nuntă (simbolizată printr-o împletitură din aluat, numită *pupăză*, în zona Moldovei şi a Ardealului). Cf. Dumistrăcel, 2001, p. 345.

[6] Cf. perifraze proverbiale, expresii idiomatice, unităţi frazeologice, expresii proverbiale, locuţiuni proverbiale etc. Vezi Munteanu, 2013, p. 14.

înainte, la război înapoi[7] – cand este vorba de avantaje, toţi se înghesuie, iar când apar greutăţile, mulţi se retrag; şi *la plăcinte mulţi se adună* cu semnificaţia „om leneş, puturos". Din aceeaşi sferă semantică face parte şi: *a găsi plăcinta/plăcintele gata* „a se folosi de munca altuia, a-i veni totul de-a gata". Alte sensuri se regăsec în expresiile: *ce-i plăcintă, să-mi placă* este o replică glumeaţă dată cuiva care întreabă dacă îi place un om; *încă nu s-a copt plăcinta* „încă nu i-a venit cuiva vremea (sau rândul)".

Pâinea[8] (un produs mai puţin elaborat decât plăcintele) şi sinonimul său regional, *pita*, se regăsesc într-o multitudine de frazeologisme cu sensuri multiple. *Pâinea caldă* semnifică „ospitalitatea": *a-l aştepta ca pe pâinea caldă* „a-l aştepta cu nerăbdare", *a ieşi cu pâinea şi cu sarea înaintea cuiva* „a primi cu mare cinste", dar şi „raritatea": *a se căuta ca pâinea caldă* „a fi foarte căutat, a se vinde foarte repede". De asemenea, *pâinea* indică „existenţa unui loc de muncă", a unui „mijloc de trai": a *avea pâinea asigurată* „a avea mijloace de existenţă, a avea un loc de muncă"; *a băga în pâine* (*pe cineva*) „a-i face rost de o slujbă cuiva"; *a câştiga o bucată de pâine, a*(*-şi*) *câştiga pâinea* „a munci cinstit"; *a fi în pâine* „a avea un loc de muncă"; *a-i pune pâinea în braţe* „a-l angaja, a-i da un loc de muncă"; *a-l băga în pâine* „a-l ajuta să primească un loc de muncă", *a-şi agonisi pâinea* sinonim cu *a-şi agonisi hrana* „a-şi câştiga existenţa", *a-şi asigura pâinea, a-şi câştiga pâinea* (*cinstit*) „a munci, a se întreţine", *a-şi scoate pâinea* (pop.) „a-şi asigura, prin muncă, traiul zilei"; sau pierderea lui: *a da afară din pâine* (*pe cineva*) „a concedia", *a-l lăsa fără pâine/pită* „a-l lăsa fără serviciu, a-l da afară", *a rămâne fără pâine* „a nu mai avea serviciu, a fi sărac", *a-şi pierde pâinea* „a numai avea din ce trăi; a nu mai avea un loc de muncă"; *a lua cuiva pâinea de la gură* „a lăsa pe cineva fără mijloace de trai, a lua (cuiva) toate posibilităţile de existenţă"; *a nu gusta nici sare cu pâine* „a fi foarte zgârcit". Aşadar, termenul *pâine*[9] din aceste construcţii are un sens generic, denumind mâncarea esenţială traiului, hrana care se câştigă muncind. Calităţile oamenilor, ca de exemplu bunătatea – este asociată, în unele cazuri, cu *pâinea*: *a fi dulce ca pâinea, a fi ca pâinea caldă, a fi un om bun ca pâinea lui Dumnezeu*, a *fi pâinea lui Dumnezeu* „a fi bun, cumsecade", *bun ca pâinea* (*cea bună*), *bun ca pâinea cea caldă, bun ca pâinea cea de grâu, bun ca pita caldă* „om foarte bun"; la fel, relaţiile de prietenie dintre cunoscuţi: *a fi pâine şi caş* (*cu cineva*) „a fi prieten la cataramă cu cineva"; *a împărţi pâinea cu cineva* „a trăi împreună". „Viaţa modestă", „sărăcia" sunt prezente într-o serie de expresii în care *pâinea* este în asociere cu alte alimente care desemnează strictul necesar: *a trăi cu pâine şi apă* sau *a trăi cu pâine şi sare* „viaţă modestă"; şi în proverbul: *celui flămând tot pâinea-i/pita-i în gând* „cine n-are, tot la ce n-are se gândeşte". O expresie învechită, folosită de negustorii care îşi făceau reclamă pentru produsele pe care le comercializau este *Ia cu pâine, neamule*! Glumeţ, *a mânca pâine cu sos de limbă* înseamnă „a mânca pâine goală". *A avea în mână pâinea şi cuţitul* înseamnă „a deţine totul; a dispune de tot; a fi singurul stăpân", *a-i arunca o bucată de pâine ca la câine* are sensul „a-l hrăni fără nicio afecţiune", iar zicala *fiecare pâine cu firimiturile ei* demonstrează faptul că „fiecare îşi ştie slăbiciunile"; expresia rimată *fie pâinea cât de rea, tot mai bună-n ţara mea* indică faptul că o persoană se simte (mai) bine în ţara în care locuieşte/în care s-a născut, decât în altă parte; în mod ironic,

[7] Expresia a fost menţionată de Ion Creangă, în *Povestea lui Harap Alb*.

[8] „De la înţelesul de bază 'aliment', termenul a ajuns să fie folosit, prin generalizare, pentru 'hrana necesară traiului', 'mijloace materiale necesare viaţii', sensuri prezente în expresii ca *a câştiga o bucată* (sau *un codru*) *de pâine, a pune pe cineva în pâine* etc. Pe această cale, *pâine* ajunge să însemne chiar 'existenţă, viaţă, trai' (...). Date fiind aceste mărturii, înmagazinate în tezaurul limbii, ale preţuirii *pâinii*, nu este de mirare că 'bun' se asociază cu 'pâine' în expresia *bun ca pâinea caldă*." (Dumistrăcel, 2011, p. 90)

[9] „*Tatăl nostru* cuprinde cererea pentru asigurarea 'pâinii celei *de toate zilele*', o determinare căreia exegeţi contemporani tind să-i substituie un enunţ mai vechi (pentru *de-vulgarizare*): 'pâinea noastră cea spre fiinţă' sau '*întru* fiinţă' (...)." (Dumistrăcel, 2001, p. 328)

expresia a fost modificată: *fie pâinea cât de rea, chiar aici în ţara ta, tot ţi-o fură cineva*[10] – poate exprima atât lăcomia, cât şi imoralitatea.

Papara „mâncare preparată din felii de pâine (prăjită) presărate cu brânză şi opărite în apă, în supă, în lapte etc." (asemeni *terciului*, în unele cazuri) este asociată „răului, bătăii": *a găti o papară* (*cuiva*) „a pregăti ceva rău pentru cineva, a întinde o cursă cuiva", *a încasa o papară* „a fi bătut"; *a trage o papară* (*cuiva*), *a trage o papară ca aceea/acelea* „a trage o mamă de bătaie cuiva", „a certa cu asprime", *a se alege cu o papară* (*de la cineva*) „a fi certat rău", *a şti papara cuiva* „a cunoaşte felul drastic de a fi al cuiva".

Turta[11], asociată unor obiceiuri populare, este, în general, simbolul sărbătorii: *a-i rupe turta* (*cuiva*), *a-i frânge turta* (*cuiva*) înseamnă „a sărbători naşterea unui copil". Verbul *a bea* asociat termenului *turtă* se regăseşte într-o serie de frazeologisme în care *turtă* semnifică „(beat) rău": *beat turtă, a se face turtă de beat, a se face turtă pe jos*. Sensul „a se îngriji de interesul propriu, în paguba altora" apare în expresiile: *a-şi trage spuza pe/sub turta sa, a trage cenuşa pe turta sa*. *A cădea/a se face turtă* (*pe jos*) înseamnă „a cădea jos, pe neaşteptate; a se lungi pe pământ dintr-o dată", iar *a lua cenuşa de pe turta* (*cuiva*) „a-l despuia pe cineva de ce are mai bun". Expresia rimată *a sta pe loc ca turta-n foc* (pop.) are două sensuri: fie „a sta nemişcat", fie „a nu acţiona". *Rudă pe turtă crudă* desemnează o rudă foarte îndepărtată, „rudă de la nouă neamuri".

Mămăliga[12], hrana specifică ţărănimii secole de-a rândul, se regăseşte într-o serie variată de frazeologisme: *a amesteca vorba ca făcăleţul mămăliga* „a îndruga verzi şi uscate; a spune nerozii"; *a avea mămăligă în gură* „a vorbi greoi; a vorbi nelegat"; *a căuta nod în mămăligă* „a căuta cu orice preţ greşelile, cusururile cuiva"; *a face mămăligă* (*pe cineva* sau *ceva*) „a distruge, a face praf"; *a fi bun de tăiat mămăliga* „a nu fi bun de nimic, a nu rezista la nimic"; *a rămâne cu aţa mămăligii* „a rămâne lefter"; *a nu avea* (*nici*) *sare de mămăligă* „a fi foarte sărac"; *a-şi scoate mămăliga* (pop.) „a-şi asigura prin muncă traiul zilei"; *când prinde mămăliga coajă* „când va prinde (cineva) curaj"; *a o pune de mămăligă* are două înţelesuri: a) „a se afla sau a ajunge într-o situaţie dificilă, neplăcută", şi b) „a o păţi, a da greş"; *a explodat mămăliga* – întrucât mămăliga nu poate exploda[13], expresia a devenit celebră[14]. Unui om nătăru i se spune că este *mămăligă nefiartă*. *Mămăligar* se foloseşte fie la modul glumeţ pentru a desemna „o persoană care consumă multă mămăligă", fie depreciativ, pentru a denumi „un om lipsit de energie, de voinţă, de personalitate". În alte cazuri, „e greu de precizat dacă o îmbinare de cuvinte s-a desprins dintr-un proverb căpătând autonomie lexicală sau dacă într-un proverb a fost inclusă o îmbinare de cuvinte cu valoare lexicală, de regulă o expresie sau o locuţiune figurată"[15]. Relevante în acest sens sunt proverbele: *Mămăliga*

[10] Versuri ale cântecului *Traiască berea*, cântat de formaţia românească Spitalul de Urgenţă.

[11] „ (...) produsul numit *turtă* poate fi (şi) cel regăsit în unele rituri legate de moarte, cum se înregistrează, bunăoară, prin părţile Oraviţei unde, după ieşirea sufletului, cei ai casei coc o turtiţă din făină de grâu şi o aruncă pe fereastră pentru a-i servi ca bucate celui răposat." (Munteanu, 2013, p. 49) Cf. S. Fl. Marian, *Înmormântarea la români*, 1995, p. 311.

[12] „Cuvântului *mămăligă* i s-au asociat origini care mai de care mai stranii, inclusiv una geto-dacă... Şăineanu afirmă că este un termen format în graiul copiilor, înrudit cu cel de mamă, cea care dă hrană pruncilor. În orice caz, majoritatea lingviştilor consideră că etimonul ar fi cuvântul *mămăligă*, în timp ce forma *măligă*, întâlnită şi ea foarte frecvent (Mihail Sadoveanu, în povestirea «Copilul nimănui», foloseşte expresia *boţuri de măligă*), este un derivat. Acestei derivări i se acordă forma unei afereze (...). Ni se pare ciudat faptul că se evită sistematic investigarea unui traseu etimologic mai simplu: de la etimonul latin *melica* la italienescul *meliga* şi românescul *măligă*." (Macri, 2008, p. 62)

[13] Sintagma *mămăliga românească nu explodează* apare periodic în discursul public. (http://adevarul.ro/locale/cluj-napoca/de-nu-explodeaza-mamaliga-romaneasca-legatura-nefasta-profilul-psihologic-feminin-romanilor-capul-plecat-fata-tatucilor-istoriei-1_559bf1b4f5eaafab2c55bcc0/index.html/19.11.2016)

[14] Ioan Chiş, participant la Revoluţia din decembrie 1989, a intrat în balconul Operei din Timişoara şi a strigat celebra expresie în faţa a zeci de mii de oameni. (http://adevarul.ro/locale/timisoara/ziua-libertatii-omul-lansat-expresia-a-explodat-mamaliga-1_50abe5f17c42d5a663820981/index.html/19.11.2016)

[15] Groza, 2011, p. 42.

nesărată este ca nunta fără lăutari; *decât mămăligă cu unt şi să ma uit în pământ, mai bine pâine cu sare şi să mă uit la soare*; *flămândului şi o bucată de mămăligă rece i se pare plăcintă*; *peşte, peşte, mămăliga prăpădeşte*; *mămăliga-i stâlpul casei, pâinea-i cinstea mesei*.

Termenul *terci* („mâncare gătită din mălai fiert în apă; mămăligă foarte moale") prezintă sensuri diferite în frazeologisme: *a nu mai răscoli terciul* „a nu mai aminti de lucruri neplăcute", *a face terci* (*pe cineva*) „a bate foarte tare", *a cădea cu nasul în terci* „a-şi pierde buna reputaţie, cinstea, omenia". Despre oamneni, *a fi moale terci* are sensul „a fi bleg, foarte moale". Expresia *s-a întărit terciul* înseamnă că „nu-i de glumă". Spre deosebire de *terci, păsatul* este asociat lucrurilor bune: *a fi păsat dulce* „a fi lucru bun şi plăcut", *a-i cădea lapte în păsat, a-i cădea miere în păsat* „a-i merge foarte bine", „a izbuti în toate", *a se învârti ca mâţa pe lângă blidul cu păsat* „a aştepta cu nerăbdare"; *a vărsa laptele în păsatul cuiva* „a face un bine cuiva, a-l ajuta"

Termenii gastronomici care fac referire la produsele obţinute din lapte se găsesc în număr mare în frazeologisme, uneori singuri, alteori în combinaţie cu alt produs din aceeaşi categorie. *Zerul* se regăseşte, în general, alături de *brânză*, *urdă* şi *unt* şi implică o uşoară nuanţă de inferioritate faţă de restul produselor: *a alege brânza de/din zer, a alege urda de/din zer, a alege untul de/din zer* „a separa lucrurile", „a face o separare a problemelor", „a face ordine, a face dreptate, a scoate adevărul la suprafaţă" sau *a se alege brânza din zer, a se alege urda din zer* „a se alege binele de rău". În expresia *a scoate zer şi din piatră* (*seacă*) se observă o reabilitare semantică: „a obţine ceva cu foarte mare greutate".

Termenul *brânză* are o productivitate foarte mare la nivelul frazeologismelor, înglobând o multitudine de nuanţe semantice. Exemplele anterioare prezentau o asociere la nivel semantic a acestui termen cu o oarecare superioritate în raport cu *zerul*. La polul opus se află o serie de frazeologisme în care *brânza* apare ca ceva „uşor", fără importanţă, inutil şi prost: *a* (*nu*) *face vreo brânză, a nu face nicio brânză* „a fi lipsit de valoare, a eşua"; *a nu face brânză cu cineva* „a nu se înţelege, a nu se împăca cu cineva", *a nu face mare brânză* „a nu avea nicio valoare", *mare brânză*! „mare lucru!", „nu cine ştie ce". Sensul „imposibil", „ireal" se regăseşte în *brânză de iepure* „ceva care nu există"; *cu bani cumperi şi brânză de iepure* „cu bani se poate (cumpăra) orice". Există, de asemenea, o serie de expresii care fac referire la miros: *se împute brânza* „s-au stricat lucrurile; treburile nu mai merg bine", „s-a stricat prietenia" sau la textura unui aliment: *ca-n brânză* „uşor, fără a întâmpina rezistenţă", *a-i mege ca în brânză* „a nu avea greutăţi, piedici"; *a intra ca-n brânză* „a pătrunde foarte uşor"; *când e brânză nu-i bărbânţă* „când ai una, îţi lipseşte alta". *A fi zgârie-brânză* face referire la caracteristica umană de „a fi zgârcit"[16]. Sinonim cu *asta-i altă brânză* este frazeologismul: *asta-i altă mâncare* (*de peşte*) cu sensul „asta-i cu totul altceva"; în relaţie de antonimie: *a fi tot o mancare de peşte* „a fi acelaşi lucru". *Brânză bună în burduf de câine* se spune despre un om cu însuşiri frumoase, care însă nu le foloseşte în scopuri bune. *Frate*, (*ne*)*frate, dar brânza-i pe bani* indică faptul că „afacerile sunt afaceri; în afaceri nu poate fi vorba de sentimentalism; în afaceri nu trebuie să se ţină seama de relaţii de familie, de prieteni sau de sentimente". *Ducă-se opt şi cu-a brânzei nouă*[17] (pop.) se zice când cineva scapă (sau doreşte să scape) de o persoană supărătoare. *Săptămâna brânzei* (sau *săptămâna albă*) este numită

[16] „Iorgu Iordan încearcă să ofere o explicaţie a modului în care iau naştere (şi) astfel de compuse: «Majoritatea lor sunt şi produsul fanteziei noastre, nu numai al afectului: *zgârie-brânză, brânză-n sticlă* etc. trezesc în mintea ascultătorului imaginea omului care, de teamă să nu mănânce mai mult decât îi permite avariţia, de-abia atinge (zgârie!) brânza din farfurie sau o pune pur şi simplu într-o sticlă (ca să... risipească şi mai puţin)»." (Munteanu, 2013, p. 128) Cf. Iorgu Iordan, *Stilistica limbii române*, 1975, p. 13.

[17] Este o exclamaţie care marchează, iniţial, satisfacţia, uşurarea în legătură cu trecerea postului mare. Cf. Dumistrăcel, 2001, p. 53-56.

astfel pentru că, „înaintea postului Paştelui, de şapte săptămâni, în cea care le precede este permis «fruptul alb» în sensul etimologic al cuvântului, aşadar consumul de lapte şi brânză”[18].

C*aşul* este asociat tinereţii, „lipsei de experienţă”: *a nu-i fi picat caşul de la gură* „a fi foarte tânăr”; *a avea caş la gură* „a fi imatur, lipsit de experienţă”. Expresia populară *a deşerta caşul* are semnificaţia „a fugi”. *A fi pâine şi caş cu cineva* presupune a fi prieten cu cineva. *Caşcavalul* sugerează pretenţiile exagerate în: *a intra în/la caşcaval*, *a se întinde la caşcaval* (fam.) „a avea pretenţii exagerate faţă de poziţia sau însuşirile reale”, „a se obrăznici”; *a se întinde precum caşcavalul prăjit* „a nu se mai termina”.

Termenul *unt* are, în cadrul unor frazeologime, sensul de „partea cea mai bună”, mai ales în combinaţie cu *zerul*, dar şi atunci când se regăseşte singur: *a alege untul* „ a alege ce este mai bun; a alege partea cea mai bună”. *A trăi în unt şi miere* semnifică „a trăi în belşug”. *Parcă-i uns cu unt* (pop.) se spune despre cineva care este frumos, gras, dolofan. *A unge pe cineva la inimă cu unt* (sau *cu miere*) presupune a produce cuiva o mare bucurie sau plăcere. Asociat sensului de „bătaie”, *untul* sugerează „a bate zdravăn; a snopi în bătaie”; *a*(*-l*) *bate de-i iese untul*; a *bate până iese untul din el*. Ca şi în cazul termenului *brânză*, există câteva frazeologisme care fac referire la textura untului şi implică lipsa efortului: *ca pe unt* „uşor, fără piedici”; *a merge ca pe unt*, *a merge ca untul* „a mege bine/uşor; a se descurca bine”, sinonim cu *a merge ca uns*. *A bate apa în piuă, să se aleagă unt* înseamnă „a vorbi mult şi fără rost; a face ceva inutil”. *Un ort, un zlot, un tult şi o oală de unt*[19] presupune „a plăti un preţ exagerat (pentru ceva)”.

Iaurtul se regăseşte într-un număr relativ mare de frazeologisme, în general, în combinaţie cu termeni din aceeaşi categorie a produselor obţinute din lapte: *a turna iaurt peste smântână* (pop. şi fam.) se spune despre o gospodină nepricepută: „a nu se pricepe la treburi gospodăreşti” sau alături de alte preparate culinare, creându-se o opoziţie referitoare la temperatura la care acestea se consumă: *cel ce s-a fript cu terci suflă şi-n iaurt, cel ce s-a fript cu zeamă suflă şi-n iaurt, cel ce s-a fript cu borş suflă şi-n iaurt, cel ce s-a fript cu supă suflă şi-n iaurt* „a fi extrem de precaut într-o situaţie dată”. *A pune piper şi-n iaurt* (pop. şi fam.) desemnează bătaia de joc faţă de ce are cineva (în cantitate mare).

Trecând într-un alt registru, cel al mâncărurilor lichide (*borşul, ciorba, supa, zeama* etc.), *borş* dobândeşte sensuri multiple: *a-i da borşul* „a minţi pe cineva”; la fel, *a mânca borş* „a minţi, a spune lucruri neadevărate”, *a-i da borşul în foc*[20] „a se enerva”, *a-i da borşul pe nas* „a-i curge sânge din nas”, *a fi cu borşul pe foc şi cu peştele în iaz* „a promite ceva ce nu-i este la îndemână”, *a se amesteca în borşul cuiva* „a se amesteca în treburile cuiva”, *a mânca borşul cuiva* (pop.) „a fi înşelat într-o afacere de cineva”. *A veni ca la borş* are sensul „a veni şi a pleca repede”. Termenul *ciorbă* şi sinonimele parţiale ale acestuia, *supă*, *zeamă* sunt prezente în alte frazeologisme: *a nu se băga în ciorba cuiva* „a nu se băga în treaba cuiva”, *a se amesteca în ciorba altuia/cuiva* „a se amesteca în treburile cuiva”, *a băga pe toate/pe toţi într-o ciorbă* „a considera pe toate/toţi la fel; a nu face deosebirea între ei/ele”. Proverbul *cine s-a ars cu ciorbă suflă şi-n iaurt*[21] înseamnă că „cine a păţit-o o dată devine prevăzător”. Expresia figurată *ciorbă lungă* presupune „vorbărie multă şi inutilă”. *Găina bătrână face zeama/ciorba bună* desemnează o „persoană experimentată care face un lucru bun”; *a mânca singur bucatele şi a lăsa altora zeama* „a trage singur tot folosul, lăsând altora

[18] Dumistrăcel, 2001, p. 52. De asemenea, expresia se poate referi şi la pisici, cu sensul „a fi în perioada rutului”.
[19] Expresia „reprezintă, în fond, o probă a cunoaşterii numai aproximative, în mediul rural românesc, a valorii banilor, în special când este vorba de cei de aur şi de argint.” (Dumistrăcel, 2001, p. 423)
[20] Expresia este sinonimă cu *a se face borş* (pop. şi fam.) „a se înfuria”.
[21] Vezi expresiile de mai sus: *cel ce s-a fript cu terci suflă şi-n iaurt, cel ce s-a fript cu zeamă suflă şi-n iaurt, cel ce s-a fript cu borş suflă şi-n iaurt, cel ce s-a fript cu supă suflă şi-n iaurt* „a fi extrem de precaut într-o situaţie dată”.

foarte puţin sau nimic". *Zeama lugă să se-ajungă* este „mâncarea inconsistentă, făcută cu prea multă apă, pentru a ajunge multor persoane". *Soarbe-zeamă* denumeşte „un om prost, molâu", iar *zeamă de vorbe* „vorbărie deşartă; vorbe goale", *zeama de franci* desemnează bănetul, iar *zeama de clopot* semnifică „moartea"; *a bea zeama clopotului* „a muri". Popular, *a fierbe în zeama lui* are semnificaţia „a se necăji". *A nu fi de nicio zeamă* (*a nu fi nici de zeama oului/a prunelor*) se spune despre cineva pe care nu se poate pune niciun temei, care nu este bun de nimic; a *mânca singur bucatele şi a lăsa zeama altora* implică „a trage singur foloasele, altora lăsându-le foarte puţin sau nimic". Regional, *a lăsa* (*pe cineva*) *în zeama lui* presupune „a lăsa (pe cineva) în pace", iar *a fierbe în zeama lui* (pop.) „a se necăji". *A fi botezat cu zeamă de varză* (reg.) se spune despre oamenii care sunt răi din fire.

Valorile expresive create în cadrul unităţilor frazeologice enumerate provin, de foarte multe ori, din valorificarea potenţialului expresiv al substantivelor care participă la constituirea frazeologismelor. „Însuşirile" sugerate de substantivele din domeniul gastrononic, care orientează semantica unităţilor frazeologice, „creează", de cele mai multe ori, sensul denotativ al acestora. În cazul acestor îmbinări de cuvinte, prezenţa unui număr considerabil de lexeme culinare este garanţia „transmiterii" efectelor expresive. Când substantivul este folosit în mod curent în toate registrele funcţionale, există posibilitatea ca acesta să capete valori semantice pe care la nivel paradigmatic nu le deţine.

BIBLIOGRAPHY

Bucă, Marin, *Marele dicţionar de expresii româneşti*, Bucureşti, Editura Meteor Press, 2011.

Dumistrăcel, Stelian, *Lexic românesc*: *cuvinte*, *metafore*, *expresi*, Iaşi, Casa Editorială Demiurg Plus, 2011.

Dumistrăcel, Stelian, *Până-n pânzele albe*: *expresii româneşti*, Iaşi, Institutul European, 2001.

Groza, Liviu, *Probleme de frazeologie*: *studii*, *articole*, *note*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2011.

Iordan, Iorgu, *Stilistica limbii române*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1975.

Macri, Vlad, *Stufat ori estouffade*? *sau Există bucătărie românească*?, Bucureşti, Editura Humanitas, 2008

Marian, S. Fl., *Înmormântarea la români*, Bucureşti, Editura „Grai şi Suflet – Cultura Naţională", 1995.

Mărănduc, Cătălina, *Dicţionar de expresii*, *locuţiuni şi sintagme ale limbii române*, Bucureşti, Editura Corint, 2010.

Munteanu, Cristinel, *Frazeologie românească*. *Formare şi funcţionare*, Iaşi, Institutul European, 2013.

Tomici, Mile, *Dicţionar frazeologic al limbii române*, Bucureşti, Editura Saeculum Vizual, 2009.

*** *Dicţionarul limbii române*, tomul I, partea I, *A-B*, Bucureşti, Socec, 1913; tomul I, partea a II-a, *C*, Bucureşti, Universul, 1940; tomul I, partea a III-a, *D-de*, Bucureşti, Universul, 1949; tomul II, partea I, *F-I*, Bucureşti, Imprimeria Naţională, 1934; tomul II, partea a II-a, *J-lacustru*, Bucureşti, Universul, 1937; tomul II, partea a III-a, *Ladă-lojniţă*, f.a.

*** *Dicţionarul limbii române*, serie nouă, Bucureşti, Editura Academiei, tomul VI, *M*, 1965-1968; tomul VII, partea I, *N*, 1971; tomul VII, partea a II-a, *O*, 1969; tomul VIII, *P*, 1972-1984; tomul IX, *R*, 1975; tomul X, *S*, tomul XI, partea I, *Ş*, 1978; tomul XI, partea a II-

a, *T*, 1982-1983; tomul XII, partea I, *Ţ*, 1994; tomul XII, partea a II-a, *U*, 2002, tomul XIII, partea I şi a II-a, *V* şi W, *X*, *Y*, 1997-2005; tomul XIV, *Z*, 2000; tomul I, partea a III-a, *D*, 2006.

Surse

http://adevarul.ro/locale/cluj-napoca/de-nu-explodeaza-mamaliga-romaneasca-legatura-nefasta-profilul-psihologic-feminin-romanilor-capul-plecat-fata-tatucilor-istoriei-1_559bf1b4f5eaafab2c55bcc0/index.html/19.11.2016

http://adevarul.ro/locale/timisoara/ziua-libertatii-omul-lansat-expresia-a-explodat-mamaliga-1_50abe5f17c42d5a663820981/index.html/19.11.2016

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

THEATRICAL TEXT TRANSLATION. FROM TEXT TO PERFORMANCE

Diana Magdalena Nechit

Assist. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: The dramatic text contains in its structure a performative aspect, being a text focused mainly on the scene, on speaking by the actor and not necessarily on the individual lecture. This double typology text/performance leads to a certain lack of contemporary theatrical text translation managed by the actual publishing houses, but also to a lack of canonical theatrical text retranslations. The contemporary theatrical text translation is rather a collective activity, addressed to a theatrical representation circuit and is the result of a director or of a publishing program specific order, focused on festival anthologies and is adapted to the main needs of a theatrical performance. In this paper, on the one hand, we aim to follow the theatrical text translation specific and, on the other hand, we aim to follow the existence or the nonexistence of a publishing house promote politics of the contemporary dramatic literature. After a theoretical part addressed to the theatrical translation issues, we shall apply a practical identification of the main problems and of the solutions that I have met in my experience as a translator.

Keywords: translation, theatre, performance, orality, adaptation

Traducerea se află la originea schimburilor și interferențelor culturale specifice politicilor de promovare culturală actuală. Înainte de a fi un act lingvistic, de transfer dintr-o limbă în alta, este un act de deschidere culturală, situat pe un loc important în agenda culturală a multor state europene. În articolul de față vom privilegia, în special, relația româno-franceză, cele două limbi și spații culturale având o lungă istorie comună, dar și un raport de subordonare și de imitație. Traducerea textului dramatic este una cu particularități specifice, ce se datorează, în primul rând, dublei determinări ce vine atât dinspre partea textuală, cât și dinspre cea a reprezentației teatrale. Abordarea noastră se vrea și una cu tentă comparatistă, dar și o analiză a fenomenului în sine, pornind de la cele două realități editoriale și dramaturgice române și franceze.

În Franța, traducerea de text de teatru este o preocupare majoră a editurilor. O simplă răsfoire a cataloagelor acestora ne arată interesul crescut pentru editarea și difuzarea de text de teatru străin. În Franța avem 5 edituri specializate pe literatură dramatică: Théâtrales, Actes Sud-Papiers, L'Arche, Les Solitaires Intempestifs et Espace 34. De asemenea, trebuie amintită celebra editură belgiană Lansman Edition, Emile & Cie, specializată pe difuzarea de dramaturgie contemporană francofonă. Consultând cataloagele online ale principalelor edituri franceze consacrate teatrului, am constatat că, în 2012, la Arche lista autorilor străini publicați este superioară celor francezi (15 autori străini și 9 dramaturgi francezi). Actes Sud-Papiers se prezintă ca o editură ce se evidențiază printr-o mare deschidere a selecțiilor sale editoriale, față de dramaturgia străină, dar și printr-un vast program de retraducere a textelor de repertoriu. Pe site-ul editurii Théâtrales se poate citi proiectul de politică editorială privitor la traducerea textelor dramatice străine: „Decouvrir de nouveaux auteurs en publiant leur dernier

texte, accompagner ceux déjà éclos dans leur processus d'écriture, témoigner des nouvelles dramaturgies de l'étranger et redonner à l'écriture théâtrale son statut littéraire."[1].

În spațiul editorial românesc actual nu avem edituri specializate exclusiv pe difuzarea de traduceri din dramaturgiile străine. Putem găsi această componentă în politicile editoriale ale unor edituri mari ca Paralela 45 (Matei Vișniec), Curtea Veche (Václav Havel), Tracus Arte (Alexander Hausvater, Goran Stefanovski). Paradoxal sau nu, multe edituri românești actuale privilegiază traducerea de carte despre teatru, în detrimentul dramaturgiei propriu-zise. Cel mai evident exemplu este cel al Editurii Nemira care a publicat serii de autor consacrate textelor celebre ale criticii teatrale, dar și ale regiei de teatru: Peter Brook, Jerzy Grotowski, George Banu, Eugenio Barba etc.

Publicația TEATRUL azi a lansat în 2005 seria *Dramaturgi de azi*, ca răspuns la nevoia de înnoire a repertoriului teatral, resimțită atât de oamenii scenei, cât și de publicul larg. Seria propune, în special, antologii ce oferă o viziune cât mai completă asupra dramaturgiilor recente din spații culturale mai puțin cunoscute ori din țări care au trecut prin experiența traumatizantă a dictaturii și a cenzurii. O particularitate deosebită a acestei colecții este aceea că piesele sunt traduse fără excepție din limba în care au fost scrise, exigență ce duce la conturarea unei piețe editoriale specializate, cea a traducerilor pentru teatru: *Dramaturgie ungară contemporană, Dramaturgi olandezi de astăzi, Dramaturgi israelieni de azi, Teatrul spaniol contemporan, Valère Novarina – Opereta imaginară, Dramaturgie contemporană din Balcani, Samuel Beckett. Teatru, Teatru portughez contemporan, Jean-Luc Lagarce. Dramaturgie* etc. Seria este coordonată de Andreea Dumitru și Ioana Anghel.

O acțiune similară celei de mai sus s-a conturat și la Sibiu, prin realizarea colecției Antologia FITS, din cadrul Festivalului Internațional de Teatru de la Sibiu. Demersul sibian presupune o triplă abordare: una antologizantă, de *prospecție* a pieței dramaturgice contemporane, una lingvistică, vizând traducerea teatrală propriu-zisă, ce se face și în acest caz direct din limba originală, dar și una performativă, textele cuprinse în antologie fiind transformate, în mare parte, în spectacole de lectură sau în reprezentații teatrale propriu-zise. Dincolo de partea exclusiv teatrală, demersul editorial și performativ al Antologiei FITS și al Spectacolelor de Lectură are și o componentă discursivă, critică, fiecare eveniment performativ, în parte, presupunând și o dezbatere ce pune la un loc autor, traducător, editor, regizor și performer/ actor. Prin aceasta, Antologia FITS nu are doar valoare intrinsecă, dramaturgică și lingvistică, dar reprezintă și un punct de plecare teoretic pentru o sondare a noilor tipuri de scriitură dramatică contemporană. Printre dramaturgii contemporani traduși și publcați de-a lungul deceniilor la Sibiu îi putem enumera pe Joël Pommerat, Olivier Py, Pau Miró, Wajdi Mouawad, Alexandra Badea, Neil LaBute, Angelica Liddell etc.

O mult mai bună reprezentare o cunoaște dramaturgia canonică, iar numeroase edituri au propus colecții de autor, în reeditări succesive, ale marilor dramaturgi universali. Editurile Rao, Paralela 45, Corint, Humanitas sunt doar câteva dintre cele care au prezentat selectiv operele dramatice consacrate, începând cu Shakespeare și terminând cu Camus, Sartre sau Ionesco.

O a doua modalitate de transpunere a textului dramatic este cea directă, legată de reprezentație, de platou. Este vorba de, așa-zisa, traducere la comandă, ce pune în legătură autorul cu regizorul, cu actorii, în consecință, cu toate constrângerile scenei. De cele mai multe ori, este vorba despre o creație colectivă a unei echipe în care traducătorul are rolul

[1] „Să descoperim noi autori, publicându-le ultimele texte, să-i însoțim pe cei deja consacrați în procesul de scriere și să luăm pulsul noilor dramaturgii din străinătate și să redăm scriiturii teatrale statutul său literar." (traducerea noastră): http://www.editionstheatrales.fr/page/la-maison-5.html

principal, dar ale cărui soluții și interpretări sunt permanent supuse expertizei scenice, a rostirii directe prin vocea actorială. Este poate cea mai sinceră și mai aproape de specificul dramatic al textului de teatru, dar care, din păcate, rămâne aproape mereu doar în această formă, fără a avea o materializare textuală, fără a avea acces pe piața de carte prin intermediul unui demers editorial specific. Facem referire la aceasta și dintr-o perspectivă personală, a traducătorului pentru scenă care a transpus în limba română cinci piese de teatru din dramaturgia franceză și francofonă (Clément Michel – *Le carton,* Bernard-Marie Koltès – *La nuit juste avant les forêts*, Laurent Van Wetter – *Abribus, Le pont* și Stanislas Cotton – *Coro nero*), dintre care doar una a cunoscut și o versiune tipărită.

Din această scurtă panoramare comparatistă a spațiului editorial român și francez, putem evidenția preocupare diferențiată a politicilor editoriale de a publica traducere de carte de teatru, dar și slaba reprezentare acordată celor ce fac posibil transferul, adică traducătorilor. Traducerea specifică pentru teatru a fost mult timp absentă din dezbaterile teoretice despre arta traducerii, din tratalele de traductologie, fiind considerată o *rudă săracă* a traducerii literare, în general (comparativ cu traducerea de roman sau de poezie), sau a traducerii de specialitate, ca și cum ar fi un subgen fără un specific propriu ce ar diferenția-o de cele de mai sus. Traducătorul de teatru este, de cele mai multe ori, neglijat în prezentările făcute reprezentațiilor, omis din caietul program sau mai niciodată invitat la discuțiile despre reprezentația teatrală în sine. În Franța, este remarcabiă activitatea asociației Antoine Vitez (MAV) fondată în 1991 și devenită centrul internațional al traducerii de text de teatru. Obiectivul ei prezentat în statut este acela de a contribui la „découverte du répertoire mondial et des dramaturgies contemporaines”[2]. MAV contribuie la traducerea multor texte dramatice publicate în Franța, insistând asupra ideii de *descoperire,* asupra importanței lecturii, dar și a reprezentației teatrale din toate spațiile dramaturgice ale lumii. Activitatea MAV presupune și o poziție teoretică importantă. Acest centru apără ideea că traducerea de teatru are aceleași exigențe ca și traducerea literară, în termeni de poetică și competențe lingvistice, la care se adaugă constrângerile legate de scenă și de jocul actoricesc. De aici, și necesitatea unor instrumente speciale ale traducătorului de teatru care, pe lângă aptitudinile lingvistice, trebuie să fie familiarizat cu particularitățile enunțiative și ritmice ale rostirii pe scenă, traducerea teatrală fiind, mai degrabă, una dublă. Pe de o parte, este vorba despre transferul lingvistic al enunțului propriu-zis, iar, pe de altă parte, de adaptarea la realitățile scenei și ale jocului actoricesc. O atenție deosebită se cere traducerii monoloagelor care depășesc câteodată ca întindere 4000 de caractere. În versiunea textuală originală se poate întâmpla ca pauzele de rostire identificate prin semne de punctuație să nu se poată calchia în limba-țintă și, mai mult de atât, să nu se acorde cu rostirea naturală și cu ritmul personal al actorului de pe scenă. Aceste *neajunsuri* se pot repara doar prin contactul nemijlocit al traducătorului cu platoul, cu actorul de pe scenă care devine, astfel, instanța definitivă a fluidității și a acurateței versiunii traduse. De exemplu, în timpul muncii de traducere a textului *La nuit juste avant les forêts* de B.M. Koltès, partea *individuală* a traducerii, cea operată direct pe text, a fost de multe ori contrazisă de expertiza scenică, actorul care interpreta personajul unic masculin fiind pus în imposibilitatea de a rosti pe o singură expirație bucăți atât de lungi de text. A trebuit să operăm, astfel, tăieturi în mijlocul frazei evidențiate prin suplimentarea cu semne de punctuație, pentru a permite pauza de respirație. Ne referim, în primul rând, la aceste particularități ce țin de rostire, de ritm și nu atât la probleme legate de transfer lexical sau gramatical, contextual, întrucât acestea sunt cele ce au un grad de dificultate mai ridicat.

[2]„descoperirea repertoriului mondial și a dramaturgiilor contemporane” (t.n.): http://www.maisonantoinevitez.com/

Din punct de vedere teoretic, problematizarea traducerii teatrale s-a făcut într-un mod organizat, începând cu anii '80, prin cercetările în Franța ale lui Fabio Regattin, care a publicat în revista *Théâtre/Public* un număr special dedicat traducerii teatrale. Pentru a explicita termeni dezbaterii, acesta pornește de la o distincție făcută de semioticianul englez de teatru Keir Elam între *dramatic text* și *performance text*: „Le *dramatic text* (texte dramatique) est le texte écrit. Il n'existe qu'en point de départ au *performance text* (texte spectaculaire), réalisation sur scène du *texte dramatique*. Le texte théâtral est la somme du texte dramatique et du texte spectaculaire."[3]. Aceste distincții sunt operate, pentru început, pornind de la distincția între teorii literare și teorii dramaturgice. Din perspectiva teoriilor literare, textul dramatic format în esență de o parte dialogică (replicile personajelor) și de una descriptivă și prospectivă (indicații spațiale și temporale și descrierea intențiilor și a acțiunilor personajelor) nu presupune exigențe diferite de traducerea literară a prozei, în general. Dacă, pentru textul de teatru canonic, această constatare ar putea fi una validă și dacă la exigențele descriptive proprii genului romanesc le adăugăm și pe cele specifice poeziei ce țin de prozodie, ritm și intonație, textul de teatru contemporan se îndepărtează aproape semnificativ de zona literalității și intră în cea a unei teatralități incluse încă de la etapa textuală.

Un alt aspect evidențiat de Fabio Regattin în discursul său critic este acela referitor la caracterul *imediat* al discursului teatral ce se realizează în *hic et nunc*-ul reprezentației și care trebuie să fie înțeles simultan de către spectator. Invers față de textul de roman sau de poezie, ce se poate relua ca și lectură, textul de teatru, atunci când este jucat sau auzit, trebuie să aibă o rezonanță mai mult sau mai puțin directă, imediată asupra spectatorului. Textul de teatru are, în substanța sa, acea exigență a contemporaneității ce are legătură cu faptul că reprezentația se încadrează într-un spațiu-timp delimitat de timpul prezent. De aici, derivă și exigența sporită pentru comprehensiune, pentru *lizibilitatea* textului dramatic.

O altă particularitate ce se cere redată de către traducerea teatrală este *restituirea* valorilor culturale, și anume încercarea de a adapta valorile textului original spre textul tradus, ale culturii de pornire spre cultura de restituire. Traducerea devine, astfel, o transformare a valorilor textului-sursă spre valorile textului-țintă, ușor recognoscibile de către publicul spectator sau cititor și cu care poate intra într-o relație afectivă, de empatie. Această exigență este, mai cu seamă, prezentă în adaptarea pentru scenă și mai puțin în traducerea teatrală propriu-zisă: „Traduire une œuvre théâtrale signifie vaincre toutes les résistances sourdes inavouées qu'une culture oppose à la pénétration d'une autre culture […] De plus, la traduction théâtrale est presque sans appel, le texte résiste ou ne résiste pas à la récitation ; alors que la forme d'un poème ou d'un roman est liée à une pénétration lente."[4].

De partea cealaltă se află teoriile bazate pe conceptul de text spectacular emise de semioticienii teatrului (Anne Ubersfeld, Lily Denis, Patrice Pavis etc.), pentru care reprezentația are prioritate asupra textului, iar toate eforturile traducătorului trebuie să fie puse în serviciul teatralității și nu al literarității. Lily Denis afirmă că, în teatru, sarcina traducătorului este mai mult una contextuală, situațională, decât lingvistică: „Le bon *témoin*

---

[3] Fabio Regattin, *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, no. 36/ 2004, art. *«Théâtre et traduction»*, p. 156, disponible en ligne sur le site Erudit : „*Dramatic text* (textul dramatic) este textul scris. El nu există decât ca punct de plecare pentru *performance text* (text spectacular), realizare pe scenă a *textului dramatic*. Textul teatral reprezintă suma dintre textul dramatic și textul spectacular." (t.n.).

[4] Georges Mounin, *Teoria et storia della traduzione*, 1965. Apud. Fabio Regattin, *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, no. 36/ 2004, art. *«Théâtre et traduction»*, p. 156 : „A traduce o operă de teatru înseamnă a învinge toate rezistențele surde, nemărturisite pe care o cultură le opune penetrării unei alte culturi. În plus, traducerea teatrală este fără apel, textul rezistă sau nu rezistă la proba recitării sale; pe când forma unui poem sau a unui roman este legată de o penetrare lentă." (t.n.).

de la pièce étrangère est celui qui traduit non des mots, mais des situations."[5]. În perspectiva traducătoarei, vorbirea teatrală este reprezentată de o situație, de o acțiune în contextul său, mai degrabă, decât de un ansamblu de cuvinte. Traducătorul *vede* și *înțelege* o situație pe care o traduce. De la aceste considerente teoretice, putem înțelege necesitatea pragmatică a prezenței traducătorului în sala de repetiții, la repetițiile pentru spectacol și necesitatea intervenției sale prompte în text, ori de câte ori exigențele scenei o impun, în încercarea de a descoperi toate valențele, toate lecturile posibile ale textului. Pentru Jacques Lassale, traducerea este deja o formă de regie. Dincolo de colaborarea dintre regizor și traducător, Lassale consideră traducerea o creație fixă și unică, creată pentru un anume tip de reprezentație: „Si le texte original peut engendrer une multitude de représentations différentes, ce n'est vrai d'aucune de ses traductions […] Chaque traduction est porteuse de l'occasion qui l'a suscitée : son destin rejoint tout à fait celui de la mise-en-scène."[6]. Din această perspectivă, traducerea își pierde aspectul literar, fiind prinsă în lanțul interpretativ și nepermițând, astfel, decât o singură abordare regizorală. Doar o altă traducere ar deschide alte posibilități pentru reprezentația scenică.

Un al treilea punct de vedere este cel venit din zona teoriilor neoliterare, ce o au pe Susan Bassnett drept figură emblematică. În opinia acesteia din urmă, opera tradusă trebuie să rămână la fel de deschisă ca și opera originală și să respecte codurile de enunțare aflate în versiunea originală: „Une traduction qui respecte les difficultés et les ambigüités du texte original et permette ainsi un nombre virtuellement indéfini de mises-en-scène."[7]. Teoreticiana consideră textul de teatru o entitate incompletă ce se poate caracteriza prin *performability*, adică calitatea de a fi pus în scenă. Se recunoaște, astfel, literaritatea textului teatral, dar i se atribuie, totodată, un sistem de semne mult mai larg decât cel al romanului. Textul de teatru are, în substanța sa textuală, o dimensiune spațială și gestuală, o kinestezie și aspecte paralingvistice pe care traducătorul nu are dreptul să le neglijeze.

După această prezentare non-exhaustivă a celor trei *curente* ce au determinat zona traducerilor teatrale, pornind de la *aservirea* literarului și până la *favorizarea* extremă a teatralității, vom încerca să delimităm și mai strâns zona de referință a traducerii teatrale, văzute în opoziție cu adaptarea pentru teatru. Jean Michel Déprats, în *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* de Michel Corvin, propune o definiție a traducerii teatrale în trei timpi: „Traduire n'est pas adapter.", „Trouver des mots qui soient des gestes." și „Une entreprise sans cesse recomencée." [8]. Traducerea este o operație lingvistică, fiindcă ea face trecerea dintr-o limbă în alta. Textul de teatru este unul specific, deoarece poartă în sine proiecția realizării sale scenice. Traducerea diferă de adaptare. Dacă practica scenică contemporană a favorizat de multe ori adaptarea ca făcând parte din viziunea regizorală finală asupra textului, sunt și viziuni regizorale, programări teatrale ce nu privesc cu ochi buni această formă de transcriere textuală. Adaptarea este, de fapt, o rescriere a textului original, o substituire a instanței auctoriale, printr-una performativă, scenică, în care textul este un produs secundar, un auxiliar al reprezentației. Traducerii teatrale îi revine sarcina fidelității și

[5] Lily Denis, *«Parler la vie»*, 1982 : „*Martorul* bun al piesei străine este acela ce traduce nu cuvintele, ci situațiile." (t.n.).
[6] Jacques Lassale, *«Du bon usage de la perte»*, entretien avec Georges Banu publié dans Théâtre/Public, no. 44, mars, avril 1982 : „Dacă textul original poate să dea naștere la o multitudine de reprezentații diferite, acest lucru nu este deloc valabil pentru traducerile sale (...) Fiecare traducere poartă în sine ocazia care a suscitat-o: destinul său îl regăsește în întregime pe cel al regiei." (t.n.).
[7] Susan Bassnett, *TTR: Traduction, terminologie, rédaction*, vol. IV, 1991, p. 99-111 : „O traducere care să respecte dificultățile și ambigutățile textului original și să permită astfel existența unui număr virtual nedeterminat de puneri în scenă." (t.n.).
[8] Michel Corvin, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Bordas, 1995, p. 900: „Traducerea nu înseamnă adaptare.", „Să găsești cuvinte ce exprimă gesturi." și „O acțiune reîncepută mereu." (t.n.).

fidelizării publicului cu constante textuale ce țin de stilul și limbajul unui anume dramaturg. Traducerea are grijă să nu modifice ordinea scenelor, a replicilor și a personajelor, nu operează omisiuni, dar nici adăugiri pe text: „Tous les textes de théâtre ont en commun une finalité précieuse, celle de prendre corps et voix dans l'espace de la représentation. De sorte que la traduction théâtrale est une activité dramaturgique plus encore que linguistique."[9]. În lumina acestei referințe, scena și exigențele sale devin o a treia limbă ce se interpune între limba-sursă și cea țintă, iar construcția textului teatral se face din materie scenică: „L'inscription du corps dans la langue passe par l'ordre et le nombre des mots, les ruptures syntaxiques, la courbe mélodique ou la texture auditive qui suggère, soutient ou oriente le mouvement du corps, l'inflexion de la voix."[10]. Traducerea teatrală induce, astfel, o hipersensibilitate a traducătorului ce trebuie să *asculte* textul. Cuvintele textului dramatic au contur temporal și spațial; au nevoie de un timp pentru a fi rostite și de un spațiu, fiindcă ele se schimbă, în funcție de contextul de enunțare. Traducerea teatrală, din această perspectivă, poartă în sine și indicii culturali ai receptării, dar și pe cei ai spațiului teatral în care enunțarea are loc. Tot în această direcție, ni se pare potrivită și definiția dată traducerii teatrale de către Patrice Pavis, în al său *Dictionnaire du théâtre*: „Primo, au théâtre la traduction passe par le corps des acteurs et les oreilles des spectateurs ; secundo, on ne traduit pas simplement un texte linguistique en un autre, on confronte et on fait communiquer des situations d'énonciation et des cultures hétérogènes séparées par l'espace et le temps."[11]. Aceasta dovedește dubla fizicalitate a traducerii teatrale destinată, pe de o parte, emisiei de către corpul actorului, pe de altă parte, receptării de către urechile spectatorilor. Traducătorul devine, astfel, *un passeur*, un al treilea element ce asigură comunicarea între situațiile enunțiative propuse de text și cele propuse de realizator, asigurând, totodată, și o comunicare între contexte situaționale și culturale.

Prin aceste câteva perspective deschise asupra traducerii teatrale legate de constrângerile, pe de o parte, editoriale, pe de altă parte, ale scenei, nu am încercat decât să evidențiem importanța și maleabilitatea acestei forme de traducere mult prea mult timp lăsate într-un con de umbră în cadrul spațiului cultural autohton, cel puțin. Totodată, se impune ca necesară o teoretizare mai amplă, specifică a fenomenului traducerii teatrale, precum și o reglementare mai justă a statutului și rolului traducătorului de teatru.

BIBLIOGRAPHY

Bassnett, Susan, *TTR: Traduction, terminologie, rédaction*, vol. IV, 1991;
Corvin, Michel, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Bordas, 1995;
d'Aubignac. Abbé, *La pratique du théâtre*, livre Ier;
Denis, Lily, «Parler la vie», 1982;
Larthomas, Pierre, *Le langage dramatique*, PUF, 1980;
Lassale, Jacques, «Du bon usage de la perte», entretien avec Georges Banu publié dans Théâtre/Public, no. 44, mars, avril 1982;

[9] *Ibidem*: „Toate textele de teatru au în comun o finalitate prețioasă, aceea de a prinde corp și voce în momentul și spațiul reprezentației. Astfel, traducerea teatrală este o activitate, mai degrabă, dramaturgică, decât lingvistică." (t.n.).
[10] *Ibidem*: „Înscrierea corpului în limbă trece prin ordinea și numărul cuvintelor, rupturile sintactice, linia melodică sau textura auditivă ce sugerează, susțin sau orientează mișcarea corpului, inflexiunea vocii." (t.n.).
[11] Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Collin, 2004 : „Primo, în teatru, traducerea trece prin corpurile actorilor și prin urechile spectatorilor; secundo, nu traducem pur și simplu un text lingvistic într-un altul, ci confruntăm și facem să comunice între ele situații de enunțare și culturi eterogene separate prin spațiu și timp." (t.n.).

Pavis, Patrice, *Dictionnaire du théâtre*, Armand Colin, 2014, édition revue et corrigée;
Regattin, Fabio, *L'Annuaire théâtral* : revue québécoise d'études théâtrales, no. 36/ 2004.

Sitografie:

http://www.editionstheatrales.fr/page/la-maison-5.html
http://www.maisonantoinevitez.com/
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SkZsFBDyrogJ:https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html%3Fid%3D582618c6615e2760de486001%26assetKey%3DAS%253A427316993105920%25401478891718328+&cd=1&hl=ro&ct=clnk&gl=ro

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

MORPHOSYNTACTIC FEATURES OF PRESENT TURISTIC DISCOURSE IN ROMANIAN AND FRENCH

Elena Dumitrașcu

Assist. Prof., PhD, "Ovidius" University of Craiova

Abstract: The new consumerist context has led to major changes in the view of both the evolved consumer and the advertisers.Today's tourist is an experienced tourist who knows what he is looking for and what s/he needs. S/He prefers less crowded places, appreciates quality, the appeal of tourist destination, good-value, the personalization of tourism products. Or, the professionals, knowing well the potential customer, are forced to upgrade their messages and their approach techniques, in order to reach him/her. For this, guide writers use various linguistic methods (of morphological and syntactic nature), which we will analyze in this paper.

Keywords: tourist speech, specialized text, destination, tourism product, tourist guide

Dans le cadre d'un marché concurrentiel et segmenté, les comportements des voyageurs changent, obligeant les éditeurs à adapter le contenu de leurs guides de voyages. Christian Delhaye, directeur des cartes et guides Michelin affirme que les comportements et les attentes du voyageur ont évolué, obligeant les éditeurs à adapter leur stratégie pour conserver leur part d'un gâteau très convoité. Il peut vouloir du culturel puis du pratique, du luxe mais aussi des bons plans et nous cherchons à répondre à ces attentes dans un seul guide. (Emilie Vignon, 2010)

Étant donné que la publicité touristique, omniprésente dans notre société, a avant tout un objectif commercial, nous avons cherché des traits grammaticaux que le discours touristique utilise pour convaincre des touristes potentiels et les inciter à l´achat d'une destination touristique. Le discours touristique étant informatif et persuasif en même temps, l'énonciateur du discours persuasif souhaite éveiller des sentiments et des émotions chez son destinataire.

Dans cette demarche, notre objectif vise l'analyse du discours écrit afin d' identifier les procédés morphosyntaxiques utilisés par le scripteur-guide pour persuader le lecteur concernant les atouts d'un produit ou d' un service, pour lui susciter l'imagination et pour l'inciter à « consommer» une offre touristique . Pour entreprendre cette étude, nous avons collecté des données de deux guides de voyage écrits en roumain et en français, plus specifiquemment, un guide touristique, intitulé *Ghid turistic România* Ed. Ad Libri, 2009 et l'autre intitulé le Guide Vert Michelin La *France,* 2012.

Concernanat les traits morphosyntaxiqus caracteristiques du discours touristique, dans ce travail nous analyserons uniquement le corpus proposé au niveau morphologique, plus précisement nous essayerons de comprendre les mécanismes que les specialistes du tourisme utilisent pour élaborer leur discours.

Dans la littérature de spécialité, les particularités morphologiques du langage touristique sont moins mises en évidence. On peut remarquer une grande fréquence des noms, surtout des noms provenant du participe (en français du participe passé) et de l'infinitif. (exemples: *călătorie,*

descoperire, vizită, încântare, minunăție, strălucire, plimbare, gustare, etc. [pour le roumain] et *le nuancier, le dîner, la découverte, la réussite, l'entrée , une allée, la vue, la retenue, etc.* [pour le français] etc..

«Altă specialitate este mămăliga sau mămăliguța, ***o fiertură*** *din făină de porumb cu sare, gătită[…] în ceaun.»* (GTRomânia : 60)

«Printre tocane se numără iahnia de fasole, un ***preparat*** *dens, servit cu mujdei de usturoi și cu șuncă de porc.»* (GT România : 61)

«*Menu* ***dégustation*** *"surprise", 7 plats 135€ par personne».* (GVM France :115)

Une autre categorie est formée par des noms abstraits (*fericire, extaz, bucurie, euforie, visare, tristețe, activitate, farmec, grandoare, mareție/ la spontanéité , la diversité, le charme, l'ampleur, le dynamisme, la nostalgie, un mirage,*) et les noms propres qui désignent des personnes, des pays, des formes de relief, des localités, etc. (*Păltiniș, Dunărea, Munții Cindrel, Mănăstirea Voroneț, Ștefan cel Mare,etc.)*

«Ghizii locali vă vor spune povestea lor și vă vor purta pe potecile întortocheate ale acestui loc plin de legende și de ***mistere,*** *care oferă peisaje încredibile .» ...»*(GT România: 62)

«*Într-o stare de* ***euforie*** *evidentă, călușarii dansează până la epuizare fizică, pe melodii de joc cântate de lăutari.»* (GT România: 68)

*«****Bucureștiul*** *s-a închegat în jurul* ***Curții Vechi*** *de pe malul* ***Dâmboviței,*** *extinse și consolidate în sec al XV-lea de* ***Vlad Țepeș****...»*(GT România:23)

«La ***Bretagne*** *possède avec ses 4000 chateaux et manoirs, des merveilles cachées qui, en 1991, seront les stars d'une fête grandiose et magistrale sur l'ensemble des cinq départements bretons.»* (Détours Bretagne :54)

«*La création d'événements festifs et l'activité muséographique se sont considérablement développées (à* ***Saint-Malo****,* ***Nantes****,* ***Lorient****,* ***Saint-Nazaire****, etc)»* (CVM France :191)

«La Bretagne commence bien au Mont-Saint-Michel et peu importe où il se trouve. C'est un ***mirage*** *dont la seule réalité acceptable est son relief dans l'eau.»*(GVM France :254)

Catégorie subordonnée grammaticalement au nom, l' *adjectif* joue le rôle de mettre en évidence les traits inhérents du produit touristique avec impact sur le lecteur-voyageur. Le discours touristique présente une grande quantité des *adjectifs qualificatifs* qui viennent compléter les informations offertes par les noms. Ainsi, dans les guides touristiques, on trouve frequemment des adjectifs qui décrivent : la *beauté* d'une destination (un loc *rafinat* și *intim* , o *superbă* priveliște spre mare, un moment *paradisiaque*, de grottes *étonnantes,* de monuments), la richesse et la variété des lieux (*luxoasele* vile din împrejurimi; une variété *impresionnante* de restaurants,..) qui évoquent *l'histoire* d'un peuple (istorie *cosmopolită*, *bulversantă*, *dureroasă ;* l'Ile de la Cité deviendra le siège du pouvoir *royal* et *religieux,* la *superbe* cathédrale Notre-Dame), avec *pouvoir* de *suggestion* et *d'évocation* (ape *cristaline*, destinații *mirifice*, plaje *unice*; l'*élégante* Place Dauphine, l'*atypique* marché aux fleurs, etc.); utilisés en *gastronomie* pour suggérer la variété de plats (meniu *excentric*, bucătărie *franțuzească, românească, internațională,* specialități *săsești,* mâncare *rafinată/cuisine savoureuse, originale et créative, raffinée, élégante et goûteuse, etc.),* qui «vandent» *les prix* (prețuri *accesibile/ convenabile /piperate/ surprinzător de mici; prix sage, surestimé, prix à un niveau décent,* petit-déjeuner à *prix malin, à moitié prix,* tarif *« spécial week-end»*), qui exaltent la qualité et les traits moraux des habitants d'un peuple (popor *ospitalier, primitor, încântător*, oameni *prietenoși; des hommes travailleurs, tenaces, ospitaliers, etc.).*

L'un des objectifs des spécialistes du secteur du tourisme représente la présentation d'une destination dans une manière positive pour offrir aux lecteurs l'impression de divertissement et d'exclusivité. Dans ce cas, des adjectifs comme *authentique, exceptionnel, fascinant,, inédit, inoubliable, magique, inhabituel, nouveau,* déterminent le choix du lecteur, ayant comme but la persuasion et même la manipulation du destinataire.

«*peisaje* ***mirifice,*** *spectacol* ***extravagant, fabuloase*** *peisaje* ***carpatine,*** */ une cuisine d'une grande* ***inventivité,*** *une réception* ***parfaite,*** *un décor* ***somptueux,*** *une cuisine* ***innovante /raffinée,*** *des plages* ***séduisantes,*** *une beauté* ***inoubliable,*** *deux atmosphères* ***incomparables,*** *etc.*»

L'accumulation d' adjectifs antéposés et postposés s'explique par la force de séduction qu'ils doivent exercer sur le lecteur pour le séduire et pour susciter son desir de voyager. Cette grande quantite

«***superbe*** *peisaje* ***montane, splendid*** *lac* ***întortocheat****, local* ***stilat,*** *decor* ***modern, splendid****,* ***impresionante*** *picturi* ***interioare, principala*** *atracție* ***turistică, minunate*** *mănăstiri* ***pictate,*** *un* ***enorm*** *platou* ***nou;***

«une liste des hôtels-club ***impressionnante,*** *une diversité* ***remarquable,*** *un moyen de transport* ***économique*** *et* ***sympathique, petite, intime,*** *agréablement* ***ombragée*** *et* ***entourée*** *de terrasses de cafés* ***animées,*** *c'est l'une des places les plus* ***agréables*** *de Paris (*Place de la Contrescarpe) (GVM France :19)

Les adjectifs antéposés exaltent les caractéristiques du produit et attire l'attention du lecteur.

«Mai puțin ***promovată*** *turistic, Oltenia ascunde ruine de cetăți și caste romane, stațiunile balneoclimaterice de la Călimanești -Căcilata, Voineasa, Olănești.».*(GT România:44)

«S'il est un monument emblématique de Paris, c'est bien la tour Eiffel ! La ***mythique*** *dame de fer se dévoile auprès des visiteurs explorant ses coulisses au cours d'explorations s'effectuant en groupe restreint. Une expérience insolite pour aller à la rencontre de la plus* ***grande*** *star de Paris* !»(GVM Paris: 109)

Le *caractère hyperbolique* du texte touristique découle de l'utilisation fréquente *du superlatif* du type : le , la plus+ un adjectif appréciatif ou affectif ou de la présence des marques lexico-sémantiques comme : *au monde, du monde, de rêve, de la vie* , etc. Le superlatif représente l'un des traits les plus fréquents utilisés dans le discours touristique pour vanter les qualités d'une offre touristique..

*«****Cele mai bune*** *hoteluri pe* ***cele mai*** *frumoase plaje…»* (GT.România : 34)

«În luna mai, când înfloresc păduricele de liliac, locul pare ***de vis..»*** (GT România: 142)

«*La vărsarea Dunării în Marea Neagră a luat naștere o deltă , unanim apreciată drept unul dintre* ***cele mai fabuloase*** *locuri din Europa.*»(GT România :12)

«C'est ***la meilleure****,* ***la plus*** *fertile,* ***la plus*** *douce****, la plus*** *charmante contrée qui est* ***au monde*** *»* (GVM Corse :10)

«Le seul problème est que c'est ***hyper*** *copieux et que n'a pas forcément envie de manger autant...»* (GVM La France :26)

« *Vivez une soirée unique à Paris, avec un spectacle de cabaret et dîner ou champagne au Paradis Latin, premier cabaret traditionnel français* ***du monde.*** (GT Paris:167)

Comme nous avons remarqué, les adjectifs représentent des procèdes de qualification et constituent le meilleur élément de persuasion.

Pour M. Agorni (2012:6), les exagérations et les hyperboles réalisées par le biais des adjectifs constituent une autre caractéristique du discours touristique. Par ailleurs, l'*exagération* se relise par l'emploi des *adverbes* dérivés des adjectifs , des verbes ou des noms.

*«Revenit **spectaculos** la viață după cenușii ani ai tranziției și muilanta perioadă a dictaturii ceaşiste , Bucureștiul este astăzi mai trepidant ca niciodată. »* (GT România : 20)

«*Aşezată în interiorul arcului carpatic, Transilvania este **paradoxal** una dintre regiunile cu peisajele cele mai sălbatice*. » (GT România :110)

Un moyen fréquemment observé dans les guides touristique est l'utilisation *des adjectifs unique* et *seul* pour mettre en évidence la particularité du produit touristique et pour le promouvoir. Ces adjectifs ont une grande capacité de suggestion, de surprise et de singularité.

«*Relief **unic**–în ce zonă din țară mai găsiți și munți, și mare, și Deltă, și Dunăre, și chei, și păduri?-(*GT România : 81).

«*Iași este **singurul** oraș care a păstrat ceva din gloria sa de capitală moldavă de altădată...»* (GT România : 257)

«*Une atmosphère **unique** où le raffinement se marie naturellement aux exigences du monde moderne*. » (GVM France : 201)

Les *verbes* sont utilisés à toutes les voix, essentiellement à *l'indicatif présent*. Le temps présent est vu comme le temps des vacances , un temps qui semble s'arrêter .

*«În prima parte a verii, când nopțile albe se țin lanț, Bucureștenii **trăiesc** într-o fervoare culturală întreținută apoi de lungul șir de festivaluri urbane.»*(GT România: 20)

*« Mais la profusion des décorations et des accessoires, l'artisanat local, les grands produits du terroir, les jouets et les gâteaux traditionnels comme les berdelles , sans oublier le vin chaud, **créent** une atmosphère festive et bon enfant.*»(GVM France :55)

Le *temps passé* recourt au thème *de la nostalgie*, mettant en évidence le fait que le passé est supérieur au présent .

*«Deşi niciun român nu o asociază cu o destinație turistică, Slatina este un oraș de-a dretul surprinzător- de la cuibărirea sa între niște coline domoale de pe malul Oltului la remarcabilul centru vechi care, în melancolica sa decadență, **a păstrat** parcă mai bine **atmosfera de altădată**.»* (GTRomânia : 62)

*«Autrefois, **c'étaient** surtout les pèlerinages, les processions et les fêtes patronales qui rythmaient la vie des habitants.»*(GVM France : 91)

Le *futur* est utilisé pour projeter le lecteur dans un temps meilleur que le présent. Selon M.V. Calvi (2006:82), le futur renforce la crédibilité du voyage grâce à sa valeur prédictif. Dans le discours touristique, on remarque l'utilisation du présent de vérité général et du futur qui provoquent une envie chez le lecteur.

*«Dacă sunteți doar în trecere prin Cheia, vă recomandăm o plimbare de-a lungul Cheilor Cheiței. Deși nu sunt nici pe departe niște chei spectaculoase, **vă veți bucura** de câteva mici cascade fermecătoare și de sălbaticul covor de brusturi imenși care tivesc malurile Cheiței.»(*GT România : 48)

«*Termes, sports extremes, ski, randos, contes et legendes, litterature.[...] l'Auvergne n'**aura** alors plus de secrets pour vous.* (GVMFrance :67)

Le scripteur -guide utilise *l'imperatif* pout offrir au lecteur des conseils concernant ce qu'il doit faire ou ne doit pas faire. Dans ce cas, le destinataire est invité à participer aux

activités proposées, en se réalisant une relation entre les deux participants d'un échange verbal.

*«**Comandați** crap și păstrăv la grătar cu cartofi fierți și usturoi pisat.»* (RT România : 173)

«***Prenez** le temps de vivre à la française selon votre goût. Quelque soit la saison, en vacances en famille ou en week-end entre amis ou en amoureux, **partagez** des expériences inoubliables et **faites** le plein d'émotions* !» (GVM France : 15)

Il faut préciser le fait que, dans le guide touristique, l'impératif est la forme verbale la plus fréquente puisqu'elle, selon Riegel et al. (2005:331), vise à orienter la conduite du destinataire .

L'*infinitif* peut avoir la valeur d'impératif. Son utilisation comme prédicat est rare et prétentieuse, limitée généralement aux annonces, dans notre cas aux conseils. Comme il ne s'adresse pas à une personne bien précisée, l'infinitif peut avoir une valeur neutre, moins autoritaire que l'impératif.

*«Pentru **a ajunge** de la gară în centru, urcați în maxi-taxiul 4, sau mergeți circa 1km pe jos…»* (RT România : 259)

*«**À noter**, en vente dans les offices de tourisme, une carte du Haut-Rhin à vélo..»* (GVM , France)

Dans notre corpus, les formes verbales *impersonnelles* et les formes verbales *à la voix passive* sont présentes. L'utilisation de ces structures représente une caractéristique du guide touristique et désigne la neutralité du discours.

*«În curtea bisericii (din Pătrăuți)[...]se află o masă rotundă[...], în jurul căreia sunt dispuse mai multe pietre, asemenea unor scaune; **se spune** că acest ansamblu datând din vremea lui Ștefan cel Mare l-ar fi inspirat pe Brâncuși în realizarea Mesei Tăcerii.»*(GT România :100)

*« Hotelul plutitor de lângă micuța comunitate Maliuc **este folosit** de turiștii care vin în grup….*(GT România : 169)

*«Votre guide expliquera comment ces spécialités **sont préparées**, comment choisir les meilleurs chocolats et les pâtisseries les plus fines….».*(GVM France : 51)

Une autre caractéristique de ce type de discours est la *mise en évidence du verbe*, par le placement de ce dernier au début de la phrase.

*«**Este tulburatoare** prezența, în peisajul de stepă al podișului dobrogeanm a stâncăriilor din Munții Măcin.»*(GT România : 82)

«***Revenim** spre Fălticeni, fără să mai intrăm însă în oraș»...* (GTRomania : 45)

*«**Reconnaissons** tout de même à ce piètre urbaniste d'avoir favorisé le développement économique de la région»*(GVM France :33)

***«Venez** flâner le long des berges de la Seine et découvrir l'histoire de Paris à travers deux îles à l'atmosphère bien différente.»*(GVM France: 176)

D'autre part, les textes touristiques abondent dans des *énumérations* qui confèrent au lecteur l'impression de dynamisme.

«Milioane de păsări iernează în aceste locuri[…], formând un peisaj unic și adesea superb colorat, prin reunirea diverselor specii de : bâtlani, egrete-mici, găște-cu-gât-roșu,cormorani-mici și cele mai mari colonii de pelicani din Europa.» (GT România : 248)

«Survolez la Seine, le bois de Boulogne et l'incroyable château de Versailles avant d'atterrir près de Versailles pour profiter d'une boisson gratuite, prendre des photos devant votre hélicoptère et en apprendre plus sur l'aviation auprès de votre pilote. Sur

le vol de retour à Paris, bénéficiez d'une vue panoramique sur le Trocadéro, Montparnasse, La Défense et l'imposante tour Eiffel au loin. » (GVM France :34)

Par l'énumération des curiosités d'un produit touristique, le scripteur -guide offre une image positive et attrayante d'une destination pour convaincre le lecteur, et en même temps il produit un effet de diversité et de richesse, effet renforcé par l'emploi du déterminant cardinal.

«Dacă aveți puțin noroc, iar ghidul dumneavoastră este priceput, această «arcă a lui Noe», unde au fost identificate peste 1200 de specii de plante și de copaci, 320 de specii de păsări și 100 de specii de pești, vă va dezvălui câteva dintre secretele lui.»(GT România:86)

«Situé dans les jardins du Trocadéro, l'Aquarium de Paris est l'un des plus grands et des plus spectaculaires aquariums d'Europe, avec 50 bassins, et plus de 10 000 poissons et invertébrés du monde entier dont 38 grands requins.»(GVM France: 189)

Le *numéral.* Dans ce genre de discours, les chiffres se rencontrent très souvent, ayant un caractère descriptif et analytique. Il faut remarquer un recours excessif aux numéraux pour exprimer la date, les adresses, les horaires de fonctionnement de diverses destinations touristiques.

*«La doar **3** km se află Sibiel, un minunat sat turistic, cu numaroase pensiuni.»* (GC România : 129)

*«Muzeul de Artă Eneolitică Cucuteni, adresa : Ștefan cel Mare nr.**3,** telefon **:0233 226 471,** orar : Marți-Dum **:10-18(** Apr-Sept), **9-17** (Oct-Mar), preț **4** Roni.»*(GT România : 103)

*«Voyagez au départ de l'Aéroport International de Marseille à votre hôtel à Avignon. Les services de transfert sont disponibles **24**h/**24**, **7**j/**7**. Il s'agit d'un transfert privé 5 de sorte que le prix est le même pour les groupes de **2** à **4** personnes ou **5** à **6** personnes.»* (GVM France:21)

Dans la langue française, on observe l'alternance des pronoms personnels *on, nous, vous*, tandis que, en roumain, la présence du sujet n'est pas nécessaire puisqu'il est inclus ou on le déduit de la forme du verbe.

*«Dacă **sunteți** doar în trecere prin Cheia, vă **recomandăm** o plimbare ușoară de 1-1$^{1/2}$ore de-a lungul Cheilor Cheiței..»* (GT România : 48)

*«**Vous** les goûterez farcis, en crème (confiture), en farce (de pastis et croustades) et en support de glaces.* (GVM France : 51)

*«**On** peut manger de bon matin au marché des Capucins**.**» (GVM France :*15)

*«**Nous** indiquons des fourchettes de prix allant de la chambre double la moins chère en basse saison à celle la plus chère en haute saison»*(Guide VM France : 14)

Une autre caractéristique de la langue française est l'utilisation des présentatifs *c'est…qui /que,* des adverbes *voici /voilà* et de l'expression *il y a* qui insistent sur les choses importantes dans la transmission des informations.

*« En entrant dans l'Aventure Michelin, **c'est** une fabuleuse histoire **que** vous allez découvrir**.**»*(GVMFrance : 18).

*«Un corps sain, **c'est** un corps **qui** bouge !* (GVM France: 27)

*«**Voilà** un bon moyen de rentrer dans la grand ville du Nord-Ouest. .»*(GVM France: 19)

*«**Il y a** plus d'une centaine d'églises romanes….»**.**»*(GVM France: 21)

En guise de conclusion, le cadre limité de cette étude n'a pas permis d'énumérer toutes les particularités morphologiques en détails. Ce travail a fourni seulement quelques conclusions initiales. Premièrement, ce travail a essayé de fournir une réponse à la question : quelles sont les moyens grammaticaux utilisés par les deux scripteurs -guides qui visent à informer, mais surtout à éveiller des émotions, la curiosité du lecteur et à susciter son envie de voyager. Deuxièmement, l'analyse affectée sur notre corpus nous a permis de confirmer notre hypothèse : que les deux scripteurs -guides (roumain et français) utilisent presque les mêmes moyens pour séduire le lecteur et pour vendre son produit.

BIBLIOGRAPHY

1. Agorni, M., (2012), *Questions of mediation in the translation of tourist texts* in Altre modernità 7, Revista di studi letterari e culturali. Universita degli studi di Milano, Faculta di Lettera e Filosofia, pp. 1-1.9 **http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/1963/2213**
2. Avram, M., (1997), *Gramatica pentru toți*, București, Editura Humanitas
3. Blanco Calvo. P., *Le texte publicitaire: document authentique dans l'enseignement du français appliqué au tourisme*. Université de Valladolid. Disponible sur: http://cle.enslyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1332154733800.
4. Calvi, M.V.,(2006), *Lengua y comunicaciòn en el español del turismo*, Madrid, Arco/ Libros.
5. Calvi, M.V., **(**2010) , *Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificaciòn,* Ibérica 19 (Spring 2010). pp. 9-32. **http://www.aelfe.org/documents/01_19_Calvi.pdf**
6. Vignon, E., (2010), *Les guides de voyage tournent la page* , in L'Echo touristique, du 19 nov. [en ligne] **http://www.lechotouristique.com/article/les-guides-de-voyage-tournent-la-page,43247**
7. Frochot, I.& Legoherel, P., (2014), *Le marketing du tourisme*, 3ème édition, Paris, Ed. Dunod.
8. Gotti, M., (2006), *The Language of Tourism as Specialized Discourse*,in O. Palusci / S. Francesconi (eds) *Translating Tourism: Linguistic / Cultural Representations*. Università di Trento: Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, pp. 15-34.
9. *«Gramatica Limbii Române»*, (2008), vol.I+ II, București, Editura Academiei Române.
10. Riegel, M. et al. (2016), *Grammaire méthodique du français*, Paris. PUF.(broché)

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

THE FAITH OF THE TH-SOUNDS IN ENGLISH

Giulia Suciu

Assist. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: Often difficult to pronounce, the TH-sounds represent a real challenge for the speakers of English as a foreign language. Whereas the TH-sounds do not appear in many languages, English has two, which makes it even more confusing for English learners. The present article looks at the correct articulation and pronunciation of the two fricative sounds /θ/ and /ð/ and the impact of multiculturalism on their future.

Keywords: dental sounds, fricatives, multiculturalism, voiced, voiceless, TH-dropping

THE TH-SOUNDS

Consonants play a decisive role in making a language understood. If you leave out the vowel letters in a sentence, native speakers – and not only – will make out the meaning of the sentence quite easily.

e.g. *C - ld y - h - lp m -, pl - s -?*
(Could you help me, please?)

If, on the contrary, you leave out the consonants, the message will be pretty difficult to decipher, even for a native speaker.

e.g. *- ou- - -ou – e- - -e, - -ea-e?*

'What's more, consonants are produced by a definite interference between the speech organs, therefore consonants are easy to be described and understood.'[1] Unlike vowels, which are pronounced with no obstruction of the air flow, consonants are articulated by 'interrupting, restricting or diverting the airflow in a variety of ways'[2].

Another feature that makes consonants easily understandable is the fact that 'throughout the word consonants are pronounced more or less in the same way. The differences in accent between different speakers reside mainly in the different pronunciation of vowels.'[3]

Of all English consonants, the ones considered to be the most difficult to reproduce phonetically are the sounds /θ/ and /ð/. They are the only pair of English sounds that share the same spelling: TH.

The TH-sounds under scrutiny are articulated by leaving a narrow passage for the air stream to escape, thus causing friction to be heard, hence the name fricatives. The friction occurs between the tip of the tongue and the top front teeth. An alternative method of producing the TH sounds is to place the tip of the tongue between the top and bottom front teeth. While this method will produce the correct sound, it often creates difficulties transitioning to and from other sounds.

Cruttenden describes the production of the English dental fricative sounds as follows: 'The soft palate being raised and the nasal resonator shut off, the tip and rims of the tongue

[1] Suciu, Giulia. 2014. *English Phonetics and Phonology Revisited*. Editura Universitatii din Oradea. p.62
[2] Kelly, Gerald. 2000. *How to Teach Pronunciation*. Longman. Pearson Education.p. 47
[3] Suciu, Giulia. 2014. *English Phonetics and Phonology Revisited*. Editura Universitatii din Oradea. p.62

make a light contact with the edge and inner surface of the incisors and a firmer contact with the upper side teeth, so that the air escaping between the forward surface of the tongue and the incisors causes friction (such friction often being very weak in the case of /ð/).'[4] The fact that friction is very weak in the case of the voiced sound /ð/ makes Roach[5] question the classification of the above- mentioned sound as fricative, suggesting that it would be more accurate to classify it as a weak dental plosive.

What's more, speakers of British English and American English are known to articulate the TH-sounds differently: While speakers of British English pronounce it by touching the tongue tip behind the top teeth, speakers of American English commonly '"have the tip of the tongue protruding between the upper and lower front teeth'.[6]

Dental TH-sounds do not occur in many languages, that is why learners of English as a foreign language find it difficult to correctly articulate them. According to a survey made by Maddieson[7], the TH sounds occur in 43 (7.6%) out of the 566 languages surveyed. To make things even more complicated, English has two such sound, both made by making light contact with the back of the top, front teeth and squeezing the air through. If we simply squeeze the air through, the sounds that we get is /θ/. If we add voice, (the vocal cords vibrate) the sound that we get is /ð/. In conclusion, with the exception of one being voiced and the other one unvoiced, the two sounds are nearly identical.

Generally speaking, every time the letters TH appear within a word, one of the fore-mentioned sounds should be used. However, since exceptions make the rule, there are a few words in English that do not observe this rule.

e.g. *the river Thames* /temz/
the name Thomas /ˈtɒməs/ or *Esther* /ˈestə/
or the herb thyme /taɪm/

From a grammatical point of view, words fall into two main categories: function words and content words. Content words give us the most important information in a sentence, while function words are mainly used to 'link' these words together. Content words carry real meaning, therefore this category includes nouns (*theatre, Thomas, author* etc.), verbs (*think, thank, bathe* etc.), adjectives (*Southern, thoughtful, trustworthy*) and adverbs (*thankfully, thoughtfully* etc.) Function words carry only grammatical meaning, including thus preposition (*through*), articles (*the*), pronouns (*this, that*), auxiliaries (*have, are, was* etc.).

There are no rules as to when a word contains the voiced dental sound, or the unvoiced dental sound. However, there are certain regularities which might be helpful:

- The voiceless sound /θ/ is mainly found in content words (*thought, theatre, breath, path, thousand, Catherine, Samantha, thirsty, month etc*.) while the voiced sound /ð/ is mainly found in function words (*the, this, that, other, another, rather, either, with etc*.)
- TH at the beginning of a word is usually the voiceless /θ/ (*threat, thief, thriller etc.*), exception making the function words (*this, the, that, there, than, thus etc*.)
- TH in the middle of a word is usually the voiced /ð/ (*mother, father, either, brother, together, weather etc*.) exception making the loan words (*method, mathematics, mythical, cathedral etc*.)

[4] Cruttenden, Alan. 2008. *Gimson's Pronunciation of English*. (7th edition.) London: Hodder Education. p.195
[5] Roach, Peter. 2000. *English Phonetics and Phonology: A practical course*. (3rd edition.) Cambridge: Cambridge University Press.p.56
[6] Ladefoged, Peter. 2001. *A Course in Phonetics*. (4th edition.) Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning.p.6
[7] Maddieson, Ian. 2005. "Presence of Uncommon Consonants", in: Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil and Bernard Comrie (eds.), *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press. p.82-83

- TH at the end of the word: verbs usually end in the voiced sound /ð/ (*breathe, bathe, soothe, loathe etc.*), while nouns and adjectives end in the voiceless sound /θ/ (*breath, bath, path, tooth, teeth)*
- Some verb-noun pairs are pronounced with /θ/ as a noun and as /ð/ as a verb (*you mouth with your mouth, you breathe a breath, you bathe in a bath etc.*)

COMMON ERRORS

There is considerable evidence proving that most non-native speakers of English replace both /θ/ and /ð/ sounds with acoustically or articulatorily similar sounds from their native language. French, German and Japanese speakers replace the TH-sounds with /s/ and /z/, Russian, Turkish and Romanian speakers replace them with /t/ or /d/, Polish speakers with /f/ and /v/ etc.

There was a video circulating the web corroborating the fore-mentioned evidence, starring a German coast guard, who received an SOS message while on duty and the conversation developed as follows:

'*Mayday! Mayday! We are sinking! We are sinking!'*
'Hello! This is the /zis iz zə/ German coast guard.'
'Mayday! We are sinking! We are sinking!'
'What… are you sinking about?'

The choice of the phonemes /s,z,t,d,f,v/ to replace the TH-sounds can be explained both from a phonetic and a phonological point of view, since all these phonemes bear strong acoustic and articulatory similarities to /ð/ and /θ/.

Even speakers who are successful in the pronunciation of these troublesome sounds in isolation, find it difficult to pronounce them after the sounds /d,t,n,l/. This happens because these sounds are also made on the teeth if followed by TH. (e.g. *although, anthology, width etc.*)

THE TH-SOUNDS: TO BE OR NOT TO BE?

All posh accents pronounce /ð/ and /θ/ on the teeth, but what does the future have in store for these two troublesome sounds?

'Languages change constantly, and they do so whether or not we want them to. New words replace old ones, grammatical rules arise and fade away, and the ways we pronounce vowels and consonants are always shifting and mutating. English has changed enormously over its 1,500-year history. Even in the last 50 years we have seen big changes in the accents and dialects of the language, including Standard English…Over the last 50 years we have also seen Standard English and Received Pronunciation ('Queen's English') lose some of their status. Where once it was more or less obligatory to speak these for anyone wishing to enter the professions, the clergy, the upper ranks of the military, acting, or broadcasting, these days, non-standard accents and dialects are much more widely accepted.'[8]

According to an article published by The Telegraph on the 29th of September 2016[9] 'visitors expecting to hear the Queen's English spoken on the streets of London in 50 years may need to "fink" again.'

[8]Watt, Dominic and Brendan Gunn. The Sound of 2066. Available at http://www.about.hsbc.co.uk/~/media/uk/en/news-and-media/160929-voice-biometrics-sounds-of-britain-2066.pdf?la=en-gb.
[9] Available at http://www.telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-english-language-by-2066-because-of-mult/

In a report commissioned by HSBC, entitled 'The Sound of 2066', linguists predict that the TH-sounds will disappear completely in the capital of the UK. "In the future we are likely to see the standard TH sounds being lost altogether… The TH sound – also called the voiced dental nonsibliant fricative – is likely to change to be replaced an "f", "d", or "v" meaning "mother" will be pronounced "muvver" and "thick" will be voiced as "fick".'

The reason for this is the presence of so many ethnic minorities in London who struggle to pronounce the interdental consonants on the one hand, and the MLE, the newcomer on the UK dialect scene, on the other hand. MLE, Multicultural London English, incorporates pronunciations from Englishes spoken by ethnic minorities (Caribbean, Asian, West African).

So this is what the future of English dental fricatives will look like, according to Dr Dominic Watt, a sociolinguistics expert from the University of York, author of the report *The Sound of 2066*:

- TH stopping – the dental consonants TH will be replaced by /d/ meaning *this* /ðɪs/ or *that* /ðæt/ will become /dis/ and /dæt/.
- TH fronting – words which begin with a TH sound will be lost so *thin* /θɪn/ will become /fɪn/ and *think* /θɪŋk/ will change to /fɪŋk/

This may come as relief to foreign learners of English struggling with the TH sounds, but there is also a vast majority claiming that such a development is unthinkable. Joseph Hudson, founder of the Pronunciation Studio, a speech school in Central London, thinks that the TH sounds are not likely to disappear from the language, since they have survived well over a thousand years thus far.

Well, I guess time will tell, but meanwhile let's enjoy the TH sounds while they are still here.

BIBLIOGRAPHY

- Cruttenden, Alan. 2008. *Gimson's Pronunciation of English*. (7th edition.) London: Hodder Education
- Hudson, Joseph. *TH – the Tooth Sounds.* The Pronunciation Studio. Available at https://pronunciationstudio.com/th-tooth-sounds/ - retrieved on the 2nd of December 2016, 17:32
- Kelly, Gerald. 2000. *How to Teach Pronunciation*. Longman. Pearson Education.
- Ladefoged, Peter. 2001. *A Course in Phonetics*. (4th edition.) Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Maddieson, Ian. 2005. "Presence of Uncommon Consonants", in: Martin Haspelmath, Matthew S. Dryer, David Gil and Bernard Comrie (eds.), *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press
- Roach, Peter. 2000. *English Phonetics and Phonology: A practical course*. (3rd edition.) Cambridge: Cambridge University Press
- Suciu, Giulia. 2014. *English Phonetics and Phonology Revisited*. Editura Universitatii din Oradea
- Watt, Dominic and Brendan Gunn. *The Sound of 2066*. Available at http://www.about.hsbc.co.uk/~/media/uk/en/news-and-media/160929-voice-biometrics-sounds-of-britain-2066.pdf?la=en-gb. Retrieved on the 2nd of December 2016, 12:17

- http://www.telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-english-language-by-2066-because-of-mult/ retrieved on the 3rd of October 2016, 12:45

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

MEANINGS OF THE LATIN MANUS AND ITS COMPOUNDS

Mădălina Strechie

Senior Lecturer, University of Craiova

Abstract: The Latin word manus is very prolific in meanings and compounds. This study examines the main compounds of manus, which have mainly a legal sense, but also the expressions and contexts in which the word manus occurs.
From the analysis of the compounds, contexts and meanings of manus we see that legal, military and artistic values are preponderant.
Most often, the meanings of the compounds and contexts have an instrumental value, referring to the part of the body by which man became a genuine faber.
The translation of the multiple values of manus demonstrates once again the Latinity of the Romanian language, a language which faithfully inherited the meanings of manus.

Keywords: manus, meanings, context, legal field, military field.

Introducere

Limba latină a fost nu numai limba Cetăţii Eterne, ci şi limba artei lui Marte, limba ştiinţei, limba culturii şi limba dreptului. De aceea foarte multe cuvinte din limba fiilor lui Marte au foarte multe sensuri. Am ales pentru acest studiu cuvântul *manus* şi compuşii săi, pentru a evidenţia o dată în plus tezaurul limbii latine, valoarea sa culturală şi paternitatea ei pentru limba română, lucrarea noastră fiind totodată şi o pledoarie *pro sermone Latino* în această perioadă în care studiile clasice sunt privite drept Cenusăresele învăţământului.

Am selectat compuşii lui *manus*, care au în majoritate covârşitoare o valoare juridică (şi economică): *emancipio, emancipatio, manceps, mancipatio, mancipatus, mancipium, mando, mandatum, manipretium*; o valoare militară: *manipulus, manubiae, manubialis, manipularis, manipulatim*; o valoare instrumentală: *mansuesco, manualis, manuor, mantele, manica, manicula, manticulor* etc.

Manus are la fel ca şi compuşii lui o serie de valori, fiind un cuvânt prolific în sensuri: culturale, juridice, militare, instrumentale, artistice etc.

Compuşi ai lui manus

Studiul nostru a selectat principalii compuşi ai lui *manus* din dicţionarele româneşti de referinţă ale limbii latine. Menţionăm că traducerea aparţine integral autorilor citaţi.

***Emancipatio, -onis s.f.*[1]**

1. Emancipare (eliberarea unui fiu de sub autoritatea părintelui). 2. Act de cesiune a drepturilor asupra unui bun printr-o vânzare fictivă.

***Emancipio (emancupo) I vt.*[2]**

1. A elibera un fiu de sub autoritatea părintelui; 2. A scoate un fiu (o fiică) de sub autoritatea părintelui, spre a fi adoptat de cineva; a ceda, a înstrăina; 3. A-şi emancipa fiul în

[1] *Apud* Gheorghe Guţu, *Dicţionar Latin-Român,* Ediţia a II-a revăzută şi addăugită, Bucureşti, Editura Humanitas, 2003, p. 430.
[2] *Ibidem,* p. 430.

vederea adoptării lui de altcineva: *emancipio filium in adoptionem;* 4. A înstrăina pământul: *emancipio agrum*; 5. (gener) a supune, a robi: *mulier, tibi me emancupo* (femeie, mă dau scalv ţie); *Romanus emancipatus feminae* (romanul, devenit sclavul femeii).

Manceps, -cipis s.m.[3]

1. Cumpărător la o vânzare publică; 2. Antreprenor de lucrări pentru stat, cel care ia în arendă dările, plătind anticipat, furnizor: *itinera impervia fraude mancipium* (drumuri impracticabile din cauza fraudelor antreprenorilor); *Conducti mancipes* (angajaţi pentru a aplauda la teatru); *Mancipes operarum* (furnizori de lucrători angajaţi cu plată); 3. Garant, chezaş.

Manciola, -ae s.f. [4]

Mânecuţă

Mancipatio, -onis s.f.[5]

„Înmânare" vânzare sau cumpărare a unei proprietăţi prin îndeplinirea unei formalităţi solemne.

Mancipatus, -us s.m.[6]

1. Vânzator; 2. Funcţia de antreprenor de stat la romani.

Mancipium, -ii (mancupium) s.n. [***manus+capio***][7]

Actul de a lua cu mâna obiectul ce se cumpără, însoţit de unele formalităţi simbolice. 1. Cumpărare: *mancipio accipere* (a primi prin mancipaţie, a cumpăra); *mancipio dare*=a da prin mancipaţie, a vinde; *lex manicipii* (contract de cumpărare); 2. Drept de proprietate, proprietate: *res mancipi* (lucru asupra căruia ai proprietate deplină); *Esse în manicipio alicuius* (a fi proprietatea cuiva); *Vita manicipio nulli datur* (viaţa nu-i e dată nimănui în deplină proprietate); *Aliquid alicui manicipio dare* (a da cxeva cuiva în deplină proprietate); 3. Concret- sclav (cumpărat): *manicipia argento parata* (sclavi cumpăraţi pe bani); *Manicipiis locuples eget aeris Cappadocum rex* (bogat în sclavi, regele Cappadocilor nu are un ban); *Manicipium scelestum* (sclav ticălos); 4. Fig.: *iurat se fore manicipium tuum* (jură că va fi sclavul tău);

Mancipo (mancupo) I, vt.[8]

1. A ceda în deplină proprietate, a vinde: *alienos mancupatis;* 2. A pune mâna pe, a prinde;

Mancus (3) adj.[9]

1. Ciung, schilod

Mando[1] ***I, vt.[manus+do]***[10]

1. A da o însărcinare, a ordona, a recomanda; 2. A încredinţa.

Mandatum, -i, s.n.[11](juridic)

1. Mandat într-o afacere; 2. (gener) însărcinare, dispoziţie, recomandare; 3. Rescript, ordin imperial;

Manica, -ae s.f. şi manicae, -arum s.f.pl. [12]

---

[3] *Ibidem*, p. 797.
[4] *Ibidem*, p. 797.
[5] *Ibidem*, p. 797.
[6] *Ibidem*, p. 797.
[7] *Ibidem*, p. 797.
[8] *Ibidem*, p. 797.
[9] *Ibidem*, p. 797.
[10] *Ibidem*, p. 797.
[11] *Ibidem*, p. 798.
[12] *Ibidem*, p. 798.

1. Mâneci ale tunicii (lungi); 2. Mănuşi; 3. Cătuşe la mâini: *manicas alicui inicere* (a arunca pe mâinile cuiva cătuşe); 4. Harpon de fier (armă)

Manicula, -ae s.f.[13]

1. Mânuţă; 2. Cornul plugului

Manipretium,-ii s.n. (manupretium)[14]

1. preţul mâinii de lucru, preţul lucrăturii; *Cedo aurum, ego manupretium dabo*

2. plată, răsplată: *castrensium laborum manipretio*=răsplăţile eforturilor vieţii în tabără

3. lucru, confecţionare: *plus est in manus pretio quam in re*= mai mult costă lucrul decât materialul.

Manipulus, -i, s.m.[15]

1. O mână de, un mănunchi, snop, purcoi; 2. Mil. Manipul; 3. Fig. Trupă, ceată, bandă: *manipulus furum* (bandă de răufăcători).

Mansuesco, II st şi vi [manus+suesco].[16] 1. A domestici, a îmblânzi: *mansuesco animalia silvestria* (a îmblânzi animalele pădurii); *mansuesco plebem* (a potoli plebea); 2. A domestici, a îmblânzi, a îndulci: *animalia venire ad manus et manusuescere queunt* (animalele au devenit ascultătoare şi au stat să fie îmblânzite);

Mansuetarius, -ii s.m[17]

Îmblânzitor de animale

Mantele, -is s.m.[18]

Ştergar de mâini

Mantelium, -ii s.n.[19]

Prosop de mâini.

Manuor, -ari, -atus sum vt.[20]

A şterpeli, a fura

Sensuri ale lui manus în expresii

Am selectat în lucrarea noastră sensurile şi expresiile lui *manus* din dicţionarele reprezentative latineşti din limba română. La fel ca şi în cazul compuşilor şi în cazul expresiilor lui *manus* traducerea aparţine autorilor dicţionarelor citate.

Manus, -us s.f.[21]

I. Mână

manus dextra=mâna dreaptă

manus sinistra=mâna stângă

suapte manus=cu mâna lui proprie

manus manum lavat= o mână spală pe alta

portus manus facti= porturi create de mâna omului

mea manu scriptae litterae=scrisoare scrisă cu mâna mea

a. cu mâna plină

b. fig. din plin

manus adhibere vectigalibus=a pune mâna pe dări

---

[13] *Ibidem*, p. 798.
[14] *Ibidem*, p. 800.
[15] *Ibidem*, p. 799.
[16] *Ibidem*, pp. 799-800.
[17] *Ibidem*, p. 800.
[18] *Ibidem*, p. 800
[19] *Ibidem*, p. 800.
[20] *Ibidem*, p. 800.
[21] *Ibidem*, p. 800.

alicui manum adire=a păcăli pe cineva, a înşela
manum iniicere alicui=a înşfăca pe cineva (a aresta)
dare (dedere) manus= a întinde mâinile recunoscânduse învins
fateor manus vobis do=mărturisesc, mă dau bătut
manum dare=a întinde o mână de ajutor
(fig.) manu facere= a face cu propria mână, a şi-o face singur
morbi quos manu facimus=boli pe care ni le-am făcut singuri
manum sibi letum parare=a-şi face singur felul, (a se sinucide)
manus tollere=a ridica mâinile la cer (semn de admiraţie)
manum non vertere= a nu mişca un deget, a nu se sinchisi
quid de me is sentiat, manum noin verterit=ce crede acesta despre mine, eu nu mă sinchisesc
manus ad aliquem tenderi=a întinde mâinile către cineva (implorând)
manibus pedisque=dându-şi toată silinţa
ad manum habere (esse)=a avea la dispoziţie
eum habuit ad manum scribae loco=l-a avut la dispoziţie ca secretar
servus a manu=secretar
ad manum intueri=a examina de aproape
de manu in manum alioquem tradere=a trimite pe cineva de la mână la mână
e manibus dimittere=a lăsa să-i scape din mână
et est oratio in manibus=de altmiteri discursul e în mâinile tuturor (cunoscut de toţi)
omnia quae in manibus habui, abieci= tot ceea ce am avut de lucru am lăsat deoparte
septimus mihi liber in manibus est=tocmai lucrez la cartea a VII-a
victoriam in manibus videre=a vedea victoria aproape
inimicum meum in manibus habebant=pe adversarul meu îl ţineau pe palme (îl ocroteau)
in alicuis manibus venire=a cădea în mâinile cuiva
inter manus e convivio auferri=a fi scos pe braţe de la banchet
abripite hunc intro inter manus=luaţi-l şi duceţi-l înăuntru pe braţe
agger inter manus proferebatur=terasamentul înainta pe măsură ce lucrau
per manus tractus, servatur=fiind tras de mână, este salvat
traditae per manus religiones=credinţe transmise din tată în fiu
per manus=cu forţa
sub manu esse=a fi în apropiere
sub manu adnuntiari poterat=putea fi anunţat imediat
lepide hoc succedit sub manus negotium=treaba merge bine văzând cu ochii
manibus pedisque=făcând toate sforţările
II. sensuri diferite
1. acţiune, act de violenţă, încăierare, luptă
manus promptus=gata de acţiune
manus capere urbes=a cuceri oraşele cu forţa
manus adfere alicui=a ataca pe cineva
aequa manus sive *manibus aequis*=cu rezultate egale
manu aliquem superare=a întrece pe cineva în luptă
manum conserere (conferre)=a se încăiera la luptă
nonumquam res ad manus veniebat= câteodatăp lucrurile ajungeau la încăierare
pugna iam in manus venerat=lupta ajunsese să fie o luptă corp la corp

2.putere (jur.) autoritate

haec non sunt in nostra manu=acestea nu sunt în puterea noastră

post patroni mortem în nullius manu erat=după moartea patronului său nu era sub autoritatea nimănui

maiores nostri feminas voluerunt in manu esse parentium, fratrum, virorum= strămoşii noştri au pus pe femei sub autoritatea părinţilor, fraţilor sau soţilor

cum mulier viro in manum convenit=când femeia trece sub autoritatea soţului (se mărită)

3. mână de maestru, lucrare artistică

manus extrema non accesit eius operibus=el n-a dat forma desăvârşită lucrărilor lui

aptius a summa conspicere manu=vei apărea mai avantajos după ce te vei fi dichisit cu toată arta

artificium manus miratur=admiră operele artiştilor

oratio manu facta=stiul prea căutat

extremam Saturnia bello imponit manum=Iunona reuşeşte în fine să dezlănţuie războiul pus la cale

4.trăsături ale scrisului, scris

cognovit et signum et manum suam=a recunoscut şi pecetea şi scrisul lui

Alexidis manum amabam=îmi place scrisul lui Alexis

5.mână de oameni, ceată trupă, forţe militare

manus exigua= o mică mână de oameni

cum manu haudquamquam contemnenda=cu forţe militare mari

facere manum=a forma o bandă

magna manus conducta=o mare trupă de mercenari

magna manus clientium=un lung alai de clienţi

6. lovitură de floretă, atingere

7. lovitură la jocul de zaruri

remittere alicui manus=a renunţa la ceea ce a câştigat (de la cineva) la joc

8. (prin asemănare)

a. *manus ferrea*=gheară de fier (harpon cu care se prindea o corabie duşmană)

b. trompa elefantului.

Mână[22]

Mână;

abstinere manus ab aliquo= a se abține de la ceva

utraque manu= cu amândouă mâinile sau de bunăvoie

manus victas dare= a se declara învins

ad hanc manum= de partea aceasta

in manus (ad manum) venire= a se oferi

iactare manus (manum) = a gesticula, a dansa

manus tollere=a ridica mâinile (în semn de admirație)

manibus teneri=a fi evident

manus non vertere=a nu mișca un deget, a nu se sinchisi

manus extrema (ultima)(summa)=terminare, finisare (a unei lucrări)

manus sibi affere=a se sinucide

1. Stil, manieră (a unui artist), operă artistică

manus Praxitelis=mâna lui Praxitele, felul de a lucra al lui Praxitele

[22] *Apud* ****Dicționar Latin-Român*, Editura Științifică, București, 1962, pp. 423-424.

2. Mână înarmată, armă, lovitură dată cu o armă, lovitură de spadă, iar la plural=fapte de arme

manu fortis (manu promptus)=viteaz

manum committere Teucris= a se încăiera la luptă cu Teucrii

manibus proelium facere=a începe să se lupte corp la corp, a se lua la bătaie

ad manum accedere=a se lupta

in manus venire=a se lua la bătaie

3. Lovitură la jocul de zaruri; 4. Autoritate, putere, mână; 5. Picioare de dinainte ale ursului și ale maimuței; 6. Tompă de elefant; 7. Trupă, corp de trupe, mulțime, ceată.

parva manus=o mână de oameni

manus nova=recruți

manum facere=a aduna o ceată

inicio manum alicui (a se face stăpân pe cineva)

Manticulor, -ari, -atus sum vb[23].=1.a fura, a buzunări; 2. A încerca să obțină prin vicleșug

Manuarius, -a, -um[24] adj.=de mână, manual

aes manuarium=bani câștigați la joc

Manubiae, -arum[25] s.f.pl.=1. Pradă de război, parte din prada de război care se cuvenea comandantului, bani proveniți din vânzarea prăzii de război; 2. câștig ilicit; 3. la sg. tunet în limbajul augurilor

Manubialis, -e[26] adj.=care provine din prada de război

Manubiarius, -a, -um[27] adj.=privitor la prada de război, care aduce profit

Manubrium, -ii[28] s.n.=mâner, toartă, figurat cracă: *eximere alicui ex manubrium*=a tăia cuiva craca de sub picioare

Manuciolum, -i[29] s.n.=mănunchi mic

Manuleatus, -a, -um[30] adj.=cu mâneci lungi

Manulearius, -ii[31] s.m.=cel care face haine cu mâneci lungi

Manupretium (manus pretium), -ii[32] s.n=preț al mâinii de lucru, salariu, retribuție a muncii; figurat=recompensă

Manumissio, -onis s.f.[33]

Eliberare a unui sclav de către stăpân.

Manumitto, III vt.[34]

A libera sclavi.

Manipularis (2) adj[35]

De simplu soldat, soldăţesc

Manipularis, -is s.m.[36] Soldat într-un manipul, soldat simplu: *manipularis meus* (camaradul meu)

---

[23] *Ibidem*, p. 423.
[24] *Ibidem*, p. 423.
[25] *Ibidem*, p. 423.
[26] *Ibidem*, p. 423.
[27] *Ibidem*, p. 423.
[28] *Ibidem*, p. 423.
[29] *Ibidem*, p. 423.
[30] *Ibidem*, p. 423.
[31] *Ibidem*, p. 423.
[32] *Ibidem*, p. 423.
[33] *Apud* Gh. Guţu, *Dicţionar Latin-Român*, Ediţie revăzută şi completată, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1993, p. 252.
[34] *Ibidem*, p. 252.
[35] *Ibidem*, p. 252.

Manipulatim adv.[37] Pe manipule, pe pâlcuri

Manipulus, -i s.m.[38] 1. Manipul (mică unitate militară, având două centurii); 2. Grămadă, maldăr

Expresii juridice cu *manus* şi cu compuşii săi[39]

Ultima parte a studiului nostru prezintă contexte ale lui *manus* şi ale compuşilor săi din lucrările de drept roman, tocmai pentru a demonstra o dată în plus perenitatea limbii latine, ele fiind folosite ca atare şi în zilele noastre în domeniul dreptului. Nu am oferit traducerea în limba română deoarece ar fi șters din expresivitatea sensurilor latineşti, dar şi din dificultatea echivalării exacte ale sensului latinesc cu cel românesc.

Legis actis per ***manus*** *iniectionem*[40]
Res ***mancipi***[41]
Res nec ***mancipi***[42]
Traditio brevi ***manu***[43]
Traditio longa ***manu***[44]
Mancipatio *a non domino*[45]
Mancipatio *summo suo*[46]
Mancipatio *servitus*[47]
Conubium cum ***manu***[48]
Conubium sine ***manu***[49]
Manus *maritalis*[50]
Matrimonium cum ***manu***[51]
Matrimonium sine ***manu***[52]
Manu *militari*[53]
Manus *inectio*[54]
Mancipium[55]
Manumissio[56]

Concluzie

Sensurile latinescului *manus* şi ale compuşilor săi s-au moştenit covârşitor în limba română, pentru că avem şi noi expresii precum: *a pune mâna, a nu mişca o mână /deget, cu mâinele amândouă, o mână de oameni, a-şi lua viaţa în mâini, a ţine în mâini, a ridica mâna, mână armată, mână/stil, manipula, mâna de lucru, mâner, mână de fier, a scăpa din mână, a*

---

[36] *Ibidem*, p. 252.
[37] *Ibidem*, p. 252.
[38] *Ibidem*, p. 252.
[39] Toate expresiile juridice sunt luate din Teodor Sâmbrian, *Reguli de drept roman*, Craiova, Editura Sitech, 2015.
[40] *Ibidem*, p. 196.
[41] *Ibidem*, p. 244.
[42] *Ibidem*, p. 244.
[43] *Ibidem*, p. 279.
[44] *Ibidem*, p. 279.
[45] *Ibidem*, p. 288.
[46] *Ibidem*, p. 288.
[47] *Ibidem*, p. 288.
[48] *Ibidem*, p. 111.
[49] *Ibidem*, p. 111.
[50] *Ibidem*, p. 408.
[51] *Ibidem*, p. 409.
[52] *Ibidem*, p. 409.
[53] *Ibidem*, p. 409.
[54] *Ibidem*, p. 409.
[55] *Ibidem*, p. 407.
[56] *Ibidem*, p. 408.

avea la mână, a ţine în mâini/pe palme, a mânări etc. Cu toate acestea limba latină este mult mai bogată în sensuri şi expresii, exprimând foarte frumos rolul mâinii în devenirea omului în *homo faber* de-a lungul evoluţiei sale. Fie că este vorba de acţiune creatoare, militară, artistică, fie că este vorba de căsătorie, de eliberare, de domesticire, de religie, latinescul *manus* a exprimat cel mai bine umanitatea.

BIBLIOGRAPHY

Badea, Simina, „On the use of Latin Terms in Legal English and Romanian" în volumul *Valori clasice în culturile europene*, volum îngrijit de Katalin Dumitraşcu, Craiova, Editura Universitaria, 2010, pp. 11-17.

Badea, Simina, „ The use of Latin in the Romanian and English Law of Succesion" în volumul ****Antichitatea clasică şi noi*, volum editat de Dana Dinu, Ilona Duţă, Mădălina Strechie, Craiova, Editura Univeristaria, 2011, pp. 11-16.

****Dicţionar Latin-Român*, Editura Științifică, București, 1962.

Dinu, Dana, *Lexicologia limbii latine*, Craiova, Editura Universitaria, 2008.

Guţu, Gheorghe, *Dicţionar Latin-Român,* Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Bucureşti, Editura Humanitas, 2003.

Guţu, Gh., *Dicţionar Latin-Român*, Ediţie revăzută şi completată, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1993.

Hanga, Vladimir, *Drept privat roman*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.

*** *Larousse-Dicţionar de civilizaţie romană,* Jean-Claude Fredouille, profesor la Universitatea Paris X-Nanterre, Traducere de Şerban Velescu, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2000.

Popescu, Cristina, Creţu, Ecaterina, *Dicţionar de cuvinte şi expresii latineşti şi eline în contexte literare româneşti. Abrevieri latineşti,* Consultant de specialitate prof.univ.dr. M. Băluţă-Skultéty, Bucureşti, Editura Humanitas Educaţional, 2003.

****Proverbe şi cugetări latine,* Ediţie îngrijită de Vasile D. Diaconu şi Maria Marinescu Himu, Bucureşti, Editura Albatros, 1976.

Sâmbrian, Teodor, *Reguli de drept roman*, Craiova, Editura Sitech, 2015.

Sâmbrian, Teodor, *Instituţii de drept roman*, Craiova, Editura Sitech, 2009.

Sâmbrian, Teodor, *Drept roman*, Craiova, Editura Helios, 2001.

Ştefan, Elena-Veronica „Sensurile termenului latin *ius*" în Analele Universităţii din Craiova, Seria Ştiinţe Filologice, Limbi şi literaturi clasice, anul VI, Nr. 1-2/2009, pp. 96-101.

Ştefan, Elena-Veronica „Accepţiunile termenului latin lex" în ****Valori clasice în culturile europene*, volum îngrijit de Katalin Dumitraşcu, Craiova, Editura Universitaria, 2010, pp. 204-208.

Ştefan, Elena-Veronica „Stilul juridico-administrativ în limbile latină şi română" în volumul, *Receptarea Antichităţi greco-latine în culturile europene*, Lucrările colocviului internaţional, Ediţia a II-a, Publicate de Societatea de Studii Clasice, Filiala din Craiova, Craiova, Editura Universitaria, 2009, pp. 523-532.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

HOMONYMY, FORMS OF RECEIVING IT BY FOREIGNS SPEAKERS

Cristina-Eugenia Burtea-Cioroianu

Assist. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: Along with the knowledge of a foreign language, besides mastering the way words can be put together - namely the grammar rules - it is essential to easily handle the vocabulary. The vocabulary of a language is like an inexhaustible well, continually evolving and changing. Thus, homonymy and all its forms may be a source of ambiguity, of confusion at the level of correct reception of the message by the recipient, foreign students. The disambiguation of the homonymous terms for speakers of Romanian as a foreign language is possible by placing them in a context and explaining them with the help of synonymies and even antonymies.

Keywords: homonymy, ambiguity, context, reception, foreign speakers

1. Introduction

A part of semantics, along with polysemy, synonymy, antonymy, paronymy, etc., homonymy is one of the most complex, nuanced and debated categories, which determined different qualifications from the specialist of this field, being an interesting and important aspect of general linguistics. A definition of the concept is difficult enough to synthesize in a few words due to the complexity of the phenomenon and its existence in different sections of the language. Thus, it is "***homonym*** the word which has the same form and pronunciation as another word or words from which it differs as sense and origin"[1]. Relating to the definition given to ***homonymy***, the researchers interested in this linguistic phenomenon proposed diverse clarifications:

Mioara Avram in the article: *Morphological means of lexical differentiation in Romanian*[2] establishes the following types and sub-types:

- According to origin – homonyms with different etymons from the same language or from different languages; homonyms originating in a unique word.
- From a synchronic point of view: so-called homonyms from the same part of speech; false homonyms, that is identical forms from the paradigms of different parts of speech.
- The so-called homonyms: total or partial.

Another interesting proposal for classifying the homonyms belongs to Sorin Stati[3]:

- Lexical homonyms: words identical as form, with identical flexion, belonging to the same part of speech;

[1] ***Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996, p. 719.
[2] Mioara Avram, *Mijloace morfologice de diferențiere lexicală în limba română*, în *Studii și cercetări lingvistice*, Tomul IX, nr. 3, București, 1958, p. 315-333.
[3] Sorin Stati, *Omonimia în sistemul morfologic*, în *Probleme de lingvistică generală*, vol. II, Editura Academiei, București, 1960, p. 126.

- Morphological homonyms, that is two or more forms from the paradigm of a word, phonetically identical;
- Partial lexical homonyms, belonging to the same part of speech, but only certain forms of their paradigm being identical;
- Lexical-grammatical homonyms, that is flexional forms of some different words from the point of view of the lexical-grammatical category.

From these brief classifications one can deduce a different approach on the debated phenomenon, the interpretation of ***homonymy*** in a general sense being able to eventually lead to the eradication of the boundaries between lexical homonymy and homography, between homonymy and polysemy. "The words with multiple meanings – writes the academician Iorgu Iordan – are called homonyms"[4] or according to Theodor Hristea "Homonyms are two or more identical words from a formal point of view and completely different as meaning"[5]. Homonymy does not represent a semantic relationship between words, but it is interesting from a practical, applicatory point of view, at a point where it may become a source of confusion, with or without the intention of obtaining stylistic effects. In a large sense, homonymy may be understood as a great category that includes the match of linguistic form, that is sequences identical as form, with different meanings, at different levels of the language: lexical, morphological and syntactic. It is this very confusion which surfaces while practicing Romanian with foreign students that forces somehow the approach on homonymy from all three perspectives for a better understanding and decoding of the message and the linguistic context.

2. Homonymy in contextual situations

Homonymy is the manifestation of a process contrary to *synonymy* in the sense that the same phonetic frame points to two different objects, not at the same object: *bancă* ("financial institution") – *bancă* („long chair"); *ban* („the hundredth part of the national currency") – *ban* ("lordly title in the Middle Ages"); *calcan* ("species of marine fish") – *calcan* ("wall without doors and windows") etc. It is a normal way of existence for words, one of its most important sources being the popular etymology. Thus, it may generate *confusions*, especially among speakers of Romanian as a foreign language, which is why it was considered an obstacle in the process of communicating ideas. The disambiguation of the homonymic terms for speakers of Romanian as a foreign language is possible by placing them in context and explaining them using synonymies and even antonymies. In the practice of speaking, due to the evolution of the language one has come to the elimination of a homonym or to its modification. For example, the word *pisoi* ("kitten") removed from the language the term *pisoi* ("tool used for pounding in a mill machine"); *porumb* (plant) eliminated in Muntenia the word *porumb* (bird) and determined the apparition of the word *porumbel* ("pidgeon") etc. In French, several words are pronounced the same, due to the reduction of the phonetic frame of words and to the homonymic situation generated by this reduction: *vert* („green"), *verre* („glass"), *vers* („verse"), *vers* („towards"), *ver* („worm"), *vair* („the fur of a certian animal").

The morphological homonymy refers to the identical forms, but which appear in different areas of the same paradigm, having different values and functions, also being called homoforms. For a foreign Romanian speaker, only the context through a detailed synonymic explanation may reveal the real and natural sense of the homonymic words. For example: *cer*

[4] Iorgu Iordan, *Limba romana contemporana*, București, 1956, p. 39.
[5] Theodor Hristea, *Sinteze de limba romana*, Editura Albatros, Bucureşti, 1984, p. 21.

(neutral noun), *cer* (verb in the 3rd person singular and plural); *fluier* (neutral noun), *fluier* (verb in the 1st person singular); *tremur* (neutral noun), *tremur* (verb in the 1st person singular); *vine* (plural of "vână"), *vine* (the 3rd person singular of the verb "to come") etc. Morphological homonyms are also the forms of the 3rd person singular of certain verbs (to run: *el aleargă – ei aleargă*, to leave: *el pleacă – ei pleacă*), the genitive and dative forms of the noun (*al copilului – dau copilului*), the nominative, genitive, dative and accusative forms of masculine nouns with indefinite article (*un vecin, al unui vecin, unui vecin, pe un vecin*). In the same situation are found the morphemic elements which have the role to differentiate different parts of speech: *-a* in the preposition *înaintea* helps to differentiate it from the adverb *înainte*, this morphemic element is homonymous with the definite article in the feminine singular *–a, casa*; in the same way, the morphemic element *-ul* is homonymous with the article in the masculine singular and helps to differentiate the adverb *împrejur* from the preposition *împrejurul.* It is very difficult for the foreign students to make the difference, even on a written level not only in speech, between these types of homonyms or between those of the type *a-i* (preposition and pronoun in *pentru a-i vedea*) and *ai* (article - *ai mei*), *ai* (regional noun – *un ai*) or *ai!* (interjection); *ca* (adverb - *ca la munte*), *ca* (conjunction - *ca să*) *ca* (preposition - *ca student*); *ce-i* (pronoun and pronoun - *ce-i dai?*), *ce-i* (pronoun and verb - *ce-i acolo?*), *cei* (article – *cei mici*); *că-i* (conjunction and pronoun – *că-i dai*), *că-i* (conjunction and verb *pentru că-i bine așa*), *căi* (noun – *două căi*), etc.

The syntactical homonymy refers to the syntactic structures identical as organization and composition, which can be interpreted differently according to meaning. For example, a sequence such as *alegerea profesorului* may be understood as "the choice that the teacher made" or "someone's election as a teacher". In the same way, the utterance *Ţi-am citit poeziile* may mean "I read the poem that you wrote" or "I read the poems and you listened"; the structure *El s-a îndepărtat enervat* may be casually interpreted "he went away because he was nervous" or copulatively "he went away and he was nervous". Such sequences with a double interpretation are disambiguated in a larger context: *Ţi-am citit poeziile, să știi că ai talent*. In this case, there is a unique interpretation: "I read the poems that you wrote". One may also speak of a hybrid category (the partial homonyms) which includes coincidences of form between a title-word and a flexional form of another word. In this case, the identity is limited to certain forms from the paradigm of the two terms and does not generate confusion, for syntactic combination are stable. In this category we may include examples such as *car* (cart) – neutral noun and the first person singular, present indicative, of the verb *a căra* (to carry), *par* (pillar) – masculine noun and the first person singular, present indicative, of the verb *a părea* (to seem).

The lexical-grammatical homonyms are words with identical forms, but which are different parts of speech that do not change their form when passing from one part of speech to another: *noi* – adjective (*He has new clothes*); *noi* – personal pronoun (*We go to school*). According to the data resulted after researching the types of homonyms in *Dicționarul limbii române literare contemporane* (DLRC) (The Dictionary of Contemporary Literary Romanian) the last type of homonymy occupies the first place. The explanation for this is fairly simple: Romanian is among the languages in which the phenomenon of conversion of the parts of speech is very frequent. Almost any adjective can be used as noun or adverb. The verbal parts of the supine and many participles have been turned into nouns. The participles also switch easily to the category of adjectives. Taking into account the high frequency of the phenomenon of conversion of the parts of speech, certain researchers are entitled to consider

that in the case of the resulting noun or adjective forms, like other types of conversions, it is not homonymy, but rather a syntactically conditioned polysemy.

The switch of the lexical-grammatical category of words (nouns turned into adjectives, adjectives turned into nouns, etc.). The expression of the grammatical category through different inflexions or the limitation of the flexion (for example, the case of the verb, when certain diatheses determine the apparition of homonyms only when the respective words also change their lexical meaning). Thus, if the lexical meaning remains unchanged, although the word may pass to another category than the one it belongs to or, sometimes, it may acquire different morphological forms, it does not lose its identity, does not generate two or more homonyms in language[6].

Therefore, **homonymy** *is – along with synonymy, polysemy and antonymy – one of the four ways of manifestation of the organization of the vocabulary*[7].

Romanian has various means for avoiding the confusion that may appear when using homonyms, which is of course beneficial for the ignorants or the foreign speakers. One of them could be the replacement, in time, of one of the homonyms. The Latin word *pecorarius* issued in Romanian the word *pacurar* meaning "shepherd". The term was homonymically competed by the word *pacurar* coming from *pacura* + the suffix *–ar*, the petroliferous regions. Where there was a chance for confusion, the old Latin term was replaced with a new one: *cioban* (shepherd) coming from Turkish, which imposed itself in the language more than the synonyms: *pacurar, pastor, oier*, the last on derived from *oaie* (sheep) + the suffix *-er*. Then, the addition of a determinant to a homonymic word cleared the confusion. The noun *miere* (honey) in some dialects is pronounced *mere*. To clear the confusion, it is pronounced *miere de albine* (bee honey). A good differentiation can be made when we use the plural forms of homonyms in the singular: *cap* (head), with different plural forms: *capi, capete, capuri*; or *cot*, with different plural forms: *coti, coate, coturi*. Romanian is rich in homonymic and polysemous words and also has various means to create utterances that can avoid confusion or ambiguity.

3. Conclusions

The number of homonyms, their types and their distribution according to different areas of the vocabulary is different from one language to another. In Romanian, as one could observe, homonymy affects especially the peripheral areas of the vocabulary, which mostly explains the tolerance to this phenomenon. When homonyms start to represent a perturbable phenomenon of the communicational process, the language takes measures by replacing one of them with another word. For example, the noun *fur* was replaced with hoț (thief) due to the coincidence with the first person form of the verb *a fura* (to steal). It is obvious that homonymy, without constituting a decisive factor in the development of the vocabulary, still represents a regulatory element which cannot be neglected when studying the evolution of the lexical and grammatical system of Romanian. Difficulties are most often met when translating words, in our case to a transition language, such as English, and not always one can find the best lexical and grammatical equivalents that follow perfectly the Romanian meaning, which can lead to a major loss in perceiving the contextual reality for the foreign student.

---

[6] Paula Diaconescu, *Omonimia si polisemia*, PLG, I, p. 142.
[7] Dumitru Gherghina, Maria Gherghina, *et. alii*, *Vocabularul limbii române în școală*, Editura "Didactica Nova", Craiova, 1996, p. 16-18.

For the foreign students who study Romanian, "the typical case of an ambiguity (fulfilled on a lexical level through polysemy, homonymy, etc.) that allows the substitution of a predictable interpretation with another one, surprising"[8] is a less productive one.

BIBLIOGRAPHY

***_Dicţionarul explicativ al limbii române_, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996;
Avram, Mioara, _Mijloace morfologice de diferențiere lexicală în limba română_, în _Studii și cercetări lingvistice_, Tomul IX, nr. 3, București, 1958;
Badea, Simina, _Achieving standardization preserving multilingualism: what can translation do?_, The 20th International Conference "The Knowledge-Based Organization", 12-14 june 2014, "Nicolae Bălcescu" Land Forces Academy Publishing House, Sibiu, 2014;
Béjoint, Henry, Thoiron, Philippe, _Le sens en terminologie_, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2000;
Bidu-Vrânceanu, Angela, _Structura vocabularului limbii române contemporane. Probleme teoretice şi aplicaţii practice_, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986;
Bidu-Vrânceanu, Angela, _Limba română contemporană: lexicul_, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2005;
Budeanu, Maria, _Sinonime, Antonime, Omonime, Paronime şi Cuvinte Polisemantice cu o culegere de exerciţii_, Editura „Spiru Haret", Iaşi, 1996;
Constantinescu, Silviu, _Dicţionar de cuvinte polisemantice_, Editura „Rocambole Plus", Bucureşti, 2001;
Ene, Claudia, Săvulescu, Silvia, _et. alii_, _Lexic comun, lexic specializat_, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2000;
Gherghina, Dumitru, Gherghina, Maria, _et. alii_, _Vocabularul limbii române în școală_, Editura "Didactica Nova", Craiova, 1996;
Hristea, Theodor, _Sinteze de limba romana_, Editura Albatros, București, 1984;
Iliescu, Ada, _Gramatica practică a limbii române pentru străini_, Editura Universitaria, Craiova, 2003;
Iordan, Iorgu, _Limba romana contemporana_, București, 1956;
Stati, Sorin, _Omonimia în sistemul morfologic_, în _Probleme de lingvistică generală_, vol. II, Editura Academiei, București, 1960;
Toma, Alice, _Interdisciplinaritate şi terminologie matematică: termeni migratori_, în „Limba română. Structură şi funcţionare" coord. Gabriela Pană Dindelegan, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2005;
Zafiu, Rodica, _Diversitate stilistică în româna actuală_, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2001.

[8] Rodica Zafiu, _Diversitate stilistică în româna actuală_, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2001, p. 258.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

THE JUDICIAL ACT AS AN ACT OF SPEECH

Alina Gioroceanu

Assist. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: In juridical theory, the civil act is viewed as a manifestation of will in order to produce juridical effects, id est to initiate, to modify or to end a juridical rapport (Boroi, Stănciulescu 2012: 77). Three important characteristics emerge from this definition and regard, the same time, the speech acts performed – the juridical civil act viewed as an expression (often linguistically), i.e. a manifested will, the civil juridical act regarded as a concretized intention, the civil juridical act viewed as an instrument enabled to modify reality.
Some philosophers of language (Austin 1962, Searle 1969) propose a classification of speech acts taking into account the criteria of intention. We find in this scheme the commissive acts, those acts used to make promises, the speaker being engaged to do a certain action, the declarative acts, utilized to confirm a fact, to declare - to say and to do something being equivalent.
The target of this paper to analyze this kind of speech acts in the perspective of civil acts, respectively to analyze these civil acts as linguistic manifestations of juridical intentions.

Keywords: civil act, speech act, pragmatic, linguistic, law

Scurte considerații pragmatice. Teoria actelor de vorbire

Teoria pragmatică de orientare britanică și americană a fost preocupată de identificarea mecanismelor interacționale ale comunicării verbale. Potrivit teoreticienilor, în construirea unui mesaj verbal, emitentul îl va avea întotdeauna în vedere pe receptor, de aceea îi va anticipa și îi va dirija interpretarea pentru a verifica înțelegerea enunțurilor transmise. La polul receptării, interlocutorul este condiționat de ansamblul cunoștințelor sale, de interesele și preocupările proprii, fiind ghidat de o motivare independentă. Contextul său interpretativ modelează receptarea. Astfel, iau naștere conceptele esențiale ale pragmaticii în orientarea britanico-americană: *principiile pragmaticii (cooperativ* și *al politeții*), *strategia comunicativă, strategia interpretului, intenția* etc.

Teoria actelor de vorbire (Austin 1956, Searle 1976, Levinson 1983) se bazează în cea mai mare parte pe noţiunile de *intenţie* şi *convenţie*. Pentru Searle (1972), locutorul are o intenţie pe care o exprimă prin enunţuri graţie unor convenţii lingvistice. În vreme ce pentru Searle limbajul este într-o mare măsură transparent, tot ceea ce vrea să se spună poate fi exprimat, pentru Grice (1989), semnificaţia unui enunţ nu poate fi total recuperată.

J. Searle (1976 în Ionescu-Ruxăndoiu 2001: 36 ș.u.) identifică douăsprezece criterii în funcție de care pot fi clasificate actele de vorbire: obiectivul/scopul actului, direcția realizării unei concordanțe între cuvinte și realitate, starea psihologică exprimată, intensitatea cu care este prezentat obiectivul ilocuționar, statutul sau poziția relativă a interlocutorilor, modul în care actul se leagă de interesele emițătorului sau ale receptorului, relația cu ansamblu discursului, conținutul propozițional, statutul obligatoriu sau opțional de act verbal al anumitor acte, necesitatea unor instituții extralingvistice pentru performare, existența sau

nonexistența unui verb performativ care să poată exista ca verb ilocuționar, stilul de performare a actului ilocuționar.

Primele trei criterii conduc la clasificare actelor de vorbire în reprezentative, directive, comisive, expresive și declarative.

Acte reprezentative sunt actele prin care este reprezentată discursiv realitatea, angajând emitentul față de adevărul propoziției. Mărcile verbale sunt verbe de tipul *a spune, a afirma, a sugera, a insita, a presupune, a deduce etc.* Prin intermediul actelor directive se dau ordine, directive, instrucțiuni, emitentul încercând să-l determine pe destinatar să efectueze o anumită acțiune. Verbele specifice clasei fac parte din câmpul semantic al *ordinului: a ordona, a cere, a solicita, a ruga, a invita, a sfătui etc.*

Promisiunile se fac prin intermediul actelor comisive/promisive, emitentul angajându-se să efectueze o anumită acțiune. Mărcile verbale ale clasei sunt verbele *a promite, a făgădui, a se angaja, a jura, a amenința*.

Actele expresive sunt actele prin intermediul cărora se exprimă emoții, atitudini, cu condiția satisfacerii cerinței sincerității față de cele performate. Verbele specifice sunt *a mulțumi, a felicita, a se scuza, a saluta, a deplânge*. O stare de fapt este confirmată cu ajutorul actelor declarative, *a spune* fiind echivalent cu *a face*, acestea fiind proprii comunicării administrative și jurisdicționale ori ritualurilor.

Ca orice expresii lingvistice, actele de vorbire performate în domeniul juridic se vor încadra în una din aceste clase.

Aspecte teoretice privitoare la actul juridic civil

Actul juridic civil presupune „manifestarea de voință făcută cu intenția de a produce efecte juridice, adică de a naște, modifica sau stinge un raport juridic civil concret” (Boroi, Stănciulescu 2012: 77, Beleiu 2007: 173, Baias et al. 2013: 944 ș.u.).

Trei elemente esențiale definesc actul juridic civil: manifestarea de voință (a uneia sau a mai multor persoane), existența unei intenții cu finalitatea producerii unor efecte juridice și scopul urmărit (efectul juridic), care trebuie să privească un raport juridic concret în sensul de a-i da naștere, modifica sau stinge.

Manifestarea (exteriorizarea) voinței juridice îmbracă diferite forme, putând fi expresă sau tacită. Există însă acte juridice pentru care legea prevede manifestarea expresă a voinței (acceptarea unei donații – art. 1013 Cod civil, scutirea de raport a donațiilor – art. 1146 Cod civil, revocarea voluntară a testamentului – art. 1051 alin. 1 Cod civil, fideiusiunea – art. 2282 Cod civil, fiducia – art. 774 alin. 1 Cod civil, actele solemne etc.). În ceea ce privește modalitățile de exprimare, acestea pot îmbrăca diverse forme, manifestarea voinței putând fi făcută atât în scris, verbal, cât și prin gesturi sau fapte concludente.

Așadar, actul juridic civil, în ipoteza mai largă în care manifestarea voinței este realizată în scris sau verbal, poate fi privită esențial ca un act de vorbire sau ca o înlănțuire de acte de vorbire. El se raportează în mod necesar, prin chiar natura lui, la criteriile enunțate de J. Searle în clasificarea actelor de vorbire: existența unui obiectiv/scop, prezența unei direcții de realizare a unei concordanțe între cuvinte și realitate, existența unei instituții extralingvistice pentru performarea actului.

Intenția juridică depinde însă de tipul actului juridic ce urmează a fi încheiat, respectiv de scopul urmărit de părți la încheierea lui.

Tipuri de acte juridice. Perspectiva pragmatică

Ca orice act de vorbire, actul juridic civil în expresie lingvistică reflectă principiul esențial al pragmaticii numit principiu cooperativ, formulat inițial în 1968 de H. P. Grice (1991). Astfel, interpretarea ce urmează a fi dată actului juridic încheiat urmărește maximele principiului cooperativ (Levinson 1983: 103): maxima cantității (cantitatea de informație trebuie să urmărească obiectivele schimbului verbal „juridic"), maxima calității (interlocutorii „părți" trebuie să comunice numai informații veridice), maxima relevanței (intervențiile interlocutorilor „părți" trebuie adecvate la obiectul în discuție) și maxima manierei (evitarea expresiilor ambigue sau neclare). În cazul în care expresia lingvistică nu respectă aceste reguli, însăși legea impune reinterpretarea actului juridic prin raportarea la aceste maxime, cum se desprinde din analiza următoarelor articole:

Astfel, art. 1267 (Interpretarea sistematică), odată presupusă respectarea maximei cantității și a maximei calității, prevede ca interpretarea să fie dirijată în sensul respectării maximei relevanței:

> „*Clauzele se interpretează unele prin altele, dând fiecăreia înţelesul ce rezultă din ansamblul contractului.*"

De asemenea, art. 1268 (Interpretarea clauzelor îndoielnice), care are ca ipoteză nerespectarea maximei manierei, fiind însă presupusă maxima calității (alin. 3), indică interpretarea actului juridic, privit ca act de vorbire, ca trebuind a fi refăcută prin încadrarea actului de vorbire în rama revelatoare a maximelor cantității (raportarea la obiectivele „schimbului verbal" – alin. 1) și relevanței (alin. 2):

> *(1) Clauzele susceptibile de mai multe înţelesuri se interpretează în sensul ce se potriveşte cel mai bine naturii şi obiectului contractului.*
> *(2) Clauzele îndoielnice se interpretează ţinând seama, între altele, de natura contractului, de împrejurările în care a fost încheiat, de interpretarea dată anterior de părţi, de sensul atribuit în general clauzelor şi expresiilor în domeniu şi de uzanţe.*
> *(3) Clauzele se interpretează în sensul în care pot produce efecte, iar nu în acela în care nu ar putea produce niciunul.*

Însăși definiția actului juridic civil face referire la raportul juridic civil, în sensul că încheierea actului juridic civil vizează nașterea, modificarea sau stingerea unui raport jurdic. Acesta presupune o legătură juridică (ca raport social și volițional, reglementat de norma de drept), patrimonială sau nepatrimonială, între două sau mai multe persoane. Crearea, schimbarea condițiilor, suspendarea sau încetarea unui raport juridic reprezintă efecte ale încheierii actului juridic și indică o modificare a relației fie dintre o persoană și realitatea juridică, fie dintre mai multe persoane.

Doctrina juridică a clasificat actele juridice, în funcție ce efectele acestora, în *constitutive, translative* și *declarative* (Boroi, Stănciulescu 2012: 82). Prin actul juridic constitutiv ia naștere un raport juridic civil ce nu a existat anterior (constituirea unui uzufruct, contractul de ipotecă, de constituire a unui drept de gaj, partajul). Actul juridic translativ vizează trecerea unui drept subiectiv din patrimoniul unei persoane în patrimoniul altei persoane (donația, vânzarea, cesiunea de creanță), iar actul juridic declarativ are ca finalitate consolidarea sau definitivarea unui drept subiectiv existent anterior (actul confirmativ, tranzacția).

Toate aceste tipuri de acte civile, care vizează nașterea sau modificarea (inclusiv în sensul stingerii) unui raport juridic civil, se realizează în expresie lingvistică, prin acele acte de vorbire care nu implică vreo atitudine a emitentului, ci o corespondență voită între cuvinte și realitate.

Actele de vorbire care corespund acestui criteriu (în ideea adoptării principiului ilocuționar), potrivit clasificării lui J. Searle (*supra*), sunt acte juridice de tip declarativ și presupun necesitatea existenței unui cadru instituțional (prezența instituțiilor juridice civile, în acest caz) pentru performarea lor, doar cunoașterea regulilor lingvistice nefiind suficientă pentru existența actelor de vorbire.

În același timp însă, actul juridic poate fi supus anumitor condiții în ceea ce privește modul său de formare, condiții avute în vedere de legiuitor tocmai pentru a atrage atenția asupra importanței juridice a anumitor acte civile. Astfel, în funcție de modul de formare (Boroi, Stănciulescu 2012: 84), actele juridice se împart în *consensuale, solemne (formale)* și *reale*. Dacă în cazul primelor, simpla exprimare (inclusiv nescrisă) a voinței este suficientă, în cazul actelor juridice solemne (formale) trrebuie respectată o formă impusă de lege (scrisă, autentică), reprezentând o condiție pentru însăși existența actului juridic (în cazul testamentului, donației, contractului de ipotecă, vânzării-cumpărării de teren etc.).

La rândul său, actul real nu poate exista în mod valabil decât dacă manifestarea verbală a voinței este însoțită de remiterea unui bun. În lipsa remiterii adiționale, actul de vorbire nu are decât valoarea unei promisiuni de a încheia ulterior actul juridic. Așadar, existența cadrului instituțional, în considerarea maximei relevanței, impune ca actul de vorbire central să fie interpretat nu ca un declarativ, ci ca un act de vorbire indirect comisiv (Searle 1975).

În privința actelor juridice solemne, neîndeplinirea condiției formale *ad validitatem* atrage sancționarea acestora cu nulitatea absolută. Cu toate acestea, în considerarea maximelor principiului cooperatist (maxima cantității și maxima calității), pentru a nu eluda voința reală a părților și a da relevanță regulii de eficacitate, legea permite o atenuare a sancțiunii în sensul reinterpretării actului juridic, inclusiv potrivit direcției dinspre realitate spre cuvinte, ca acte de vorbire promisive.

Consacrarea generală a acestei reguli se regăsește în art. 1260 al Codului civil, cu denumirea marginală *conversiunea contractului nul*:

> *(1) Un contract lovit de nulitate absolută va produce totuşi efectele actului juridic pentru care sunt îndeplinite condiţiile de fond şi de formă prevăzute de lege.*
> *(2) Cu toate acestea, dispoziţiile alin. (1) nu se aplică dacă intenţia de a exclude aplicarea conversiunii este stipulată în contractul lovit de nulitate sau reiese, în chip neîndoielnic, din scopurile urmărite de părţi la data încheierii contractului.*

În mod obișnuit, această regulă se aplică în reconsiderarea intenției manifestate în cazul vânzării, când actul juridic este nul ca vânzare, dar valorează antecontract (promisiune) de vânzare, precum și actului de înstrăinare lovit de nulitate, valabil însă ca act de revocare a legatului.

Așadar, manifestările scrise sau verbale ale voinței juridice făcute cu intenția de a da naștere, a modifica sau a stinge un raport juridic civil concret reprezintă acte performate prin utilizarea limbii în cadrul instituțiilor juridice civile, fiind primordial acte de vorbire. În mod particular, clasa majoritară a actelor juridice civile exprimate lingvistic este formată din acte

declarative; în cazuri restrânse, interpretarea juridică va permite și o decodare comisivă a celor care nu respectă, la nivel formal, norma juridică instituită pentru nașterea lor valabilă.

BIBLIOGRAPHY

Austin, J.L., 1962. *How To Do Things With Words*, 2nd Edition, ed. J.O. Urmson and M. Sbisá. Cambridge, MA: Harvard.
Baias, Fl. A., E. Chelaru, R. Constantinovici, I. Macovei, *Noul Cod civil. Comentarii pe articole,* București: Humanitas.
Beleiu, Gh., 2007. *Drept civil român. Introducere în dreptul civil. Subiectele dreptului civil*, București: Universul Juridic.
Boroi, Gabriel, Liviu Stănciulescu, 2012. *Instituții de drept civil în reglementarea noului Cod civil,* București: Humanitas.
Cole, P., J. L. Moegan (eds.), 1975. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts,* New York: Academisc Press.
Davies, S. (ed.), 1991. *Pragmatics. A Reader,* New York, Oxford: Oxford University Press.
Grice, H. P., 1991. *Logic and Conversation,* în S. Davies (ed.), pp. 305-315/
Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, 2001. *Limbaj şi communicare. Elemente de pragmatică lingvistică,* București: ALL.
Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics,* Cambridge: Cambridge University Press.
Searle, J, 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
Searle, J., 1975. *Indirect speech Acts,* în P. Cole, J. l. Morgan (eds.), p. 59-82.
Searle, J. and D. Vanderveken, 1985. *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge: Cambridge University Press.
*** *Codul civil roman,* Legea 287/2009.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

FOOD JOKES – A FORM AND CONTENT ANALYSIS

Anca Tomoioagă

Assist. Prof., PhD, "Emanuel" University of Oradea

Abstract: The present study focuses on food humour, mainly on food jokes, searching for their relevance in the context of today developing society. Therefore our paperwork focuses on the themes the food jokes are constructed on, denouncing thus their ethic purposes, beyond the aesthetic finalities jokes deal with. Even jokes about food develop a certain type of discourse and express the contemporary individual's inner need of self-knowledge, identity, safety and authenticity.

Keywords: national identity, aesthetics, fast food, slow food, eating out/ eating in, ethics

The texts of food jokes, as veritable extracts of popular culture, denounce more than playful modalities of arousing buoyancy. They may actually represent good descriptors of a society at a certain moment in its history, mostly because the reasons someone laughs at a certain humorous fact/ text belong to one's own social, familial, political identity. Jokes generally refer to the majority of the cliché that characterise an époque. In our case, the jokes centred on food/ eating habits / culinary traditions are much more successful in emphasizing some of the most important cultural aspects recent researchers are interested in. Moreover, nowadays food studies have attracted much attention, especially because, as Brian Stross mentions, "Studying foodways is an excellent way to take a first measure of a society."[1] Consequently, food jokes should peculiarly be taken into consideration because they may offer a pertinent radiography of what our present world generally concerns of.

In one of his famous studies on food, Roland Barthes asserts that "advertising talks about food in three directions: national history, gender and health"[2]. The three major directions might be also visible inside the register belonging to food jokes as long as both humour and food may communicate something essential about our present. Nützenadel and Trentmann describe it as such: "Food serves as a lightning-rod for all sorts of anxieties and disquiet about the human condition in late modernity, about the speed of life (fast food/ slow food), the dominance of science ('Frankenfoods'), a loss of 'authenticity' and diminishing connection with nature (industrial versus organic foods), the invasion of the local by the global (McDonaldization), and physiological and mental stress and disease (obesity and bulimia).[3] This assertion enumerates some of the aspects we want to focus on in the last part of the present study.

Firstly, some of the food jokes reflect modern people's struggle for authenticity and clearly defined identity. The effects of globalization are seen even in the way people make

[1]Brian Stross, *Developing Pedagogies for the Anthropology of Food* in Candice Lowe Swift and Richard Wilk (eds.), Teaching Food and Culture, California: Left Coast Press, Inc./ Walnut Creek, 2015, p. 172
[2] Roland Barthes *Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013, p. 27
[3] Nützenadel and Trentmann, *Introduction: Mapping Food and Globalization* in Alexander Nützenadel and Frank Trentmann (eds.) *Food and Globalization Consumption, Markets and Politics in the Modern World*, Oxford, NY: Berg, 2008, p. 2

jokes about food. Ethnic cuisines are more and more important because people all over the world, who confront themselves with the standardisation of eating habits created by fast food restaurants and industrial food, look for their national or even individual specificity: "Food carries moral geographies that set it apart from most other goods that circulated through networks of trade. ...Foodstuffs, by contrast, raise sensitive questions of authenticity: is it 'genuine' German beer, or not; are these 'real' English strawberries or not; is it 'authentic' Italian coffee or not."[4]

The quest for authenticity in such a pluralist image one intends to proliferate about the world is spotted through the self-irony of the following syllogistic joke:

1. *Japanese eat very little fat and suffer fewer heart attacks than us.*
2. *Mexicans eat a lot of fat and suffer fewer heart attacks than us.*
3. *Chinese drink very little red wine and suffer fewer heart attacks than us.*
4. *Italians drink excessive amounts of red wine and suffer fewer heart attacks than us.*
5. *Germans drink beer and eat lots of sausages and fats and suffer fewer heart attacks than us.*

Conclusion: Eat and drink what you like. Speaking English is apparently what kills you. (http://foodanddrinkhumor.freeservers.com/about.html)

The joke talks about much more aspects than just national identity. In the first place, it comes up the problem of the national diet and what is totally British among the English foodways. Globalization has created confusion and sometimes people might be puzzled when questioned about a specific national dish. The majority confuses the cliché with the truth about their ethnic cuisine. It is the case of the British who define as specific dish the fish and chips meal: "The receptiveness of British food to influences from abroad, influences which may lead us to ask how far such food may be considered to be authentically British."[5] In the same way, Richard Wilk[6] emphasizes the struggle for defining one's authenticity through the eating and cooking habits. For these purposes, the researcher refers mainly to the postcolonial period in America and the creolization of food. At first, the colonists had a sense of superiority towards local culinary habits and they kept alive many of their European cooking traditions. Still, later on, creolised middle classes started to combine European and local cuisines beyond any other hierarchy. Consequently, such jokes as the following one, speak about more than just humorous facts:

"An American businessman goes to Japan on a business trip, but he hates Japanese food, so he asks the concierge at his hotel if there's any place around where he can get American food. The concierge tells him he's in luck; there's a pizza place that just opened, and they deliver. The concierge gives the businessman the phone number, and he goes back to his room and orders a pizza. Thirty minutes later, the delivery guy shows up to the door with the pizza. The businessman takes the pizza, and starts sneezing uncontrollably. He asks the delivery man, "What the heck did you put on this pizza?" The delivery man bows deeply and says, "We put on the pizza what you ordered, pepper only."
http://www.jokes4us.com/miscellaneousjokes/foodjokes/pizzajokes.html

An Italian food *i.e.* pizza, considered American and asked for in Japan – this is a perfect example of some of the globalisation consequences. Actually, American national

[4] *Ibidem*, p. 13
[5] Ashley, Bob, Hollows, Joanne, Jones, Steve, Taylor, Ben *Food and Cultural Studies* New York, London: Routledge, 2004, p. 80
[6] Richard Wilk *Taste of Home: The Cultural and Economic Significance of European Food Exports to the Coloniesin* Alexander Nützenadel and Frank Trentmann (eds.) *Food and Globalization Consumption, Markets and Politics in the Modern World*, Oxford, NY: Berg, 2008, p. 102

history (one of the main themes food studies refer to) had recognised pizza as a national dish. Bonnie M. Miller talks about this particular historical journey namely *The Americanization of Italian pizza*. This process started between 1880 and 1920 when Southern Italian emigrants came to United States. Till the late 1940s and 1950s, pizza belonged almost exclusively to the Italian-American kitchens. After that," typical recipe changed to suit the American palate: less garlic, oregano instead of basil, larger pie sizes, and greater quantities of meat-based toppings."[7] Surprisingly, President Dwight D. Eisenhower had the final word regarding the national identity of pizza when he declared pizza's independence in 1953 stating that he had tasted better pizza in New York than he had ever had in Naples, Italy.[8] This is the peculiar case of pizza, but the humour regarding the pluralist cuisine suggests contemporary man's awareness and query regarding the cultural mingling he is disposed to laugh at.

Not always these diverse culinary approaches and possibilities cause fear or hesitation. Sometimes, the interest for new food, different from the national one, becomes an occasion to show off. Peoples' interest for otherness is visible in their disposition to taste the different: the Indian food, the Chinese Food, the Mexican Food and so on, culinary tradition accessible today to most of the world diners. The exotic, the different plays the aesthetic role of a fine accessory: *Two girls: "A tray of sushi, please." / Waiter: "To eat or to post photos of on Instagram?"* Social networks are abundant in such pictures of what people eat, cook, and decorate, giving them a sense of value. The problematic moves from ethics to aesthetics, from conscience to the celebration of senses: "The major questions are no longer, 'Is it true?' 'Is it false?' Instead we more often ask, 'How does it look?' 'How does it feel?'"[9]. Food means more than nurture; it means art, image, a code, a discourse about identity.

Not only the American or the European toy with Oriental cuisine, but also the Chinese are being seduced by American food and restaurants, especially by fast food and fast food restaurants. During his fieldwork in 1994, in Beijing, exploring the Chinese people's preference for fast food restaurants, Yungxiang Yan wrote that: "According to an early report on KFC, customers did not go to KFC to eat the chicken but to enjoy "eating" (consuming) the culture associated with KFC."[10]They did not necessarily prefer the food but the calm, family friendly atmosphere, the large windows, the clean, illuminated space and the efficaciously organised way of procuring food. This type of restaurants has been very successful in the past decades because they respond to the today's general rush and urge for effectiveness but also the need to entertain and socialize. From this point of view, Roland Barthes is right to assert that "food, in short, will lose in substance and gain in function" because "society will arrange the signifying system of its food around two major focal points: on the one hand, activity (and no longer work), and on the other hand, leisure (no longer celebration)".[11] In this respect, there are a large number of food jokes dedicated to restaurant atmosphere or to fast food.

Restaurant jokes usually engage two types of characters: the waiter and the client and discuss the typical restaurant manners: *A customer was bothering the waiter in a restaurant. First, he asked that the air conditioning be turned up because he was too hot, then he asked it*

---

[7] Bonnie M. Miller, *The evolution of a fast food phenomenon: the case of American pizza* in Carol Helstosky (ed.) *The Routledge History of Food*, New York, London: Routledge, 2015, p. 254
[8] *Ibidem*, p. 256
[9] Collins, Kathleen *Cooking Class: the Rise of the "Foodie" and The Role of Mass Media* in Carol Helstosky (ed.) *The Routledge History of Food*, New York, London: Routledge, 2015, p.279
[10] Yungxiang Yan *Of Hamburger and Social Space: Consuming McDonald's in Beijing in* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013, p. 450
[11] Roland Barthes, *op.cit*., p. 29).

be turned down cause he was too cold, and so on for about half an hour. Surprisingly, the waiter was very patient; he walked back and forth and never once got angry. So finally, a second customer asked him why he didn't throw out the pest. "Oh, I really don't care or mind," said the waiter with a smile. "We don't even have an air conditioner." **(**http://www.ahajokes.com/foo004.html). Food studies often focus on peoples' choice to eat out or at their home. Both options have major importance for anthropologists, psychologists and sociologists. Eating out signifies "a departure from run-of-the-mill, everyday experience"[12] but also comfort and relax. The customer in the joke feels not only the privileges, but also the disadvantages of getting out of the house for a meal. On one hand, the moody diner may freely ask the waiter to modify the temperature of air conditioning, supposing that any restaurant (as respectable public place) should have one at any customer's disposal. This attitude reflects our customer's belief that the client is sovereign. On the other hand, the disadvantage consists of the fact that the client cannot control totally the atmosphere, as long as the waiter plays the submissive role and firmly keeps alive the customer's illusions. The waiter accepts calmly the situation because restaurants are not just about food, but also about atmosphere, entertainment: "When we follow the rules of eating out we are in effect role-playing, and the roles have been fixed in advance for us to slot into. We then engage in the complex ritual or performance which eating out in sophisticated western cultures has become.[13]

While eating out means getting out of the daily rush, the eating in, at home, generally refers to family, responsibility and chores. Gender studies have focused also on the women's role in providing meals for the whole family. Lately, women who cook daily for their family have understood this aspect as a necessity but also have tried to improve their way of preparing food (TV programs, food blogs help them). Most women are and feel responsible in this respect. That is why, mothers and housewives, as main characters, populate most of the food jokes. The following three jokes are very suggestive:

(a) *"My Mother taught me how to become an adult..."If you don't eat your vegetables, you'll never grow up" http://www.ahajokes.com/foo004.html*

(b) *An elderly couple were killed in an accident and found themselves being given a tour of heaven by Saint Peter. "Here is your ocean side condo; over there are the tennis courts, swimming pool, and two golf courses. If you need any refreshments, just stop by any of the many bars located throughout the area." "Heck, Gloria," the old man hissed when Saint Peter walked off, "we could have been here ten years ago if you hadn't heard about all that stupid oat bran, wheat germ, and low-fat diets!"* http://www.ahajokes.com/foo019.html

(c) "*A lady was picking through the frozen turkeys at the grocery store, but couldn't find one big enough for her family. She asked a stock boy, "Do these turkeys get any bigger?" The stock boy replied, "No ma'am, they're dead."'* http://www.ahajokes.com/foo004.html

These funny jokes bring to our attention several aspects and problems contemporary people are facing with: the pleasure of eating and the restraints, the healthy and the unhealthy food, the fast food and the organic food. Margaret Mead has noticed that today people eat too much, they overeat (the "all you can eat" restaurants meet these people half way), and, generally, this tendency is associated with depression, punishment or reward. „Most Americans find themselves in the ambiguous situation of having to fight what they enjoy— of

[12] Ashley, Bob, Hollows, Joanne, Jones, Steve, Taylor, Ben, *op.cit.*, p. 146
[13] *Ibidem*, p. 147

feasting and then guiltily fasting in order to be "good."[14] The (a) joke and the (b) joke reflect this type of attitude towards food and eating. The two jokes, having the mother who advises her son to eat healthy and, respectively, the elderly couple who tried to be "good" by eating cereals and low-fat food, satirise the excessive care for what we eat and also the restraints people accept to impose themselves in matters of eating. Children are rewarded with food; anxious teenagers do not eat enough or eat too much, causing bulimic or anorexic disorders. The third joke reflects the contemporary man's need/greed for more, for bigger, but also the usual women's natural fear that there is not enough food for the whole family. More than that, the last joke makes fun, but also, through this, penalizes the unnatural hormonal growth of chicken or, even more, the exaggerate filling of the chicken meat with water (actually a post-mortem growth). This frightful scenario with appetence for black humour represents, actually, the result of a more feared nowadays matter: artificial food.

Industrialised food, fast food and junk food have become more and more alarming, especially because of the great number of obese persons. For this epidemic obesity, this rapid ways of producing and conserving food are considered responsible. In the last decades, the developments in preserving, mechanisation, retailing (and wholesaling) and transport have taken industrialised food at another level.[15] The way we feed explains the nature of our lifestyle. Fast food restaurants, for example, and the fast food products embody the today search for maximum efficiency inside a busy schedule. Fast food is cheap and tasteless and implies poor nourishment, but it represents a compromise that somewhat pleases the nowadays consumer: "it is a business model that privileges efficiency, conformity, mobility, and convenience over quality, artistry, and consumer comfort".[16]

Jokes about fast food are as funny as judgemental: *Q: Why do they call it Fast Food?/ A: Because if you don't eat it really fast, you might actually taste it.*
(http://www.jokes4us.com/miscellaneousjokes/foodjokes/miscellaneousfoodjokes.html)
A friend and I were standing in line at a fast-food restaurant, waiting to place our order. There was a big sign posted. "No bills larger than $20 will be accepted." The woman in front of us, pointing to the sign, remarked, "Believe me, if I had a bill larger than $20, I wouldn't be eating here." **(**http://www.ahajokes.com/foo004.html)

The latter joke discusses not only about the quality of fast food and its low costs, but also about the middle social classes with medium income, social categories that consume such food. There could be a large discussion about different styles of eating in terms of bourgeois' taste and working class tendencies. What worth to be mentioned is that by means of jokes people are made aware of nowadays industrial and fast food risks, as in the following common but funny joke about chemicals considered to be defined as "*noxious substances from which modern foods are made."* Another aspect that concerns the researchers refers to the way pupils are fed in schools. School lunch in United Kingdom has preoccupied especially Jamie Oliver, and his campaign for a healthy food at school is already enough famous. The following joke expresses this particular concern relating the nowadays school lunch: *"What kind of pie do you call this?" asked one schoolboy indignantly. "What's it taste of?" asked the cook. "Glue!" "Then it's apple pie, the plum pie tastes of soap."*
(http://www.jokes4us.com/miscellaneousjokes/foodjokes/applejokes.html)

[14] Margaret Mead, *Why Do We Overeat?* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013, p. 20
[15] Jack Goody, *Industrial Food: Towards the Development of a World Cuisine* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013, p.72
[16] Bonnie M. Miller, *op.cit*., p. 249

Nevertheless there have been reactions that tried to alert everyone about the possible risks regarding fast food. The Slow Food movement represented a counterattack to this comfortable but unhealthy way of eating. In 1987, a group of Italian writers and journalists published in *Gambero Rosso* supplement of *Il Manifesto* a manifesto 'we are enslaved by speed and have all succumbed to the same insidious virus: Fast Life, which disrupts our habits, pervades the privacy of our homes and forces us to eat Fast Foods'.[17] Nowadays, vegetarianism, organic food, raw food, farm products are the main topics of peoples' discussions about what to eat and what they should not. There are a multitude of alternatives for eating healthy, still the adherents and the militants of this way of eating might be considered naive. The following joke is enough relevant: *Q: How many vegans does it take to change a light bulb?/ A: None. Everybody knows they can't change anything.* (http://www.jokes4us.com/dirtyjokes/vegetarianjokes.html). Raw food jokes, vegan jokes are not less numerous. People can laugh and make fun of about almost any aspect of their lives.

Conclusively, food jokes may represent an endless resource for a pertinent analysis of nowadays society mirrored with sincerity and without being spared. Beyond the aesthetic purposes of both humour and food, the food jokes are partially built also on ethic criteria. They deal with the ethics of food, nurturing, cooking because they do not just mediate for creating a cheerful mood, but they also reflect the anxieties that grind down our world and our times. Jokes therapeutically make us confront these anxieties with smiles and laughter.

BiBLIOGRAPHY:

Ashley, Bob, Hollows, Joanne, Jones, Steve, Taylor, Ben *Food and Cultural Studies* New York, London: Routledge, 2004;

Barthes, Roland *Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013*;*

Collins, Kathleen *Cooking Class: the Rise of the "Foodie" and The Role of Mass Media* in Carol Helstosky (ed.) *The Routledge History of Food*, New York, London: Routledge, 2015*;*

Goody, Jack *Industrial Food: Towards the Development of a World Cuisine* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, *2013;*

Leitch, Alison *Slow Food and the Politics of "Virtuous Globalization"* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, *2013;*

Mead, Margaret *Why Do We Overeat?* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013;

Miller, Bonnie M. *The evolution of a fast food phenomenon: the case of American pizza* in Carol Helstosky (ed.) *The Routledge History of Food*, New York, London: Routledge, 2015*;*

Nützenadel, Alexander and Trentmann, Frank *Introduction: Mapping Food and Globalization* in Alexander Nützenadel and Frank Trentmann (eds.) *Food and Globalization Consumption, Markets and Politics in the Modern World*, Oxford, NY: Berg, 2008;

[17] Alison, Leitch, *Slow Food and the Politics of "Virtuous Globalization"* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, *2013*, p. 409

Stross, Brian *Developing Pedagogies for the Anthropology of Food* in Candice Lowe Swift and Richard Wilk (eds.), Teaching Food and Culture, California: Left Coast Press, Inc./ Walnut Creek, 2015;

Wilk, Richard *Taste of Home: The Cultural and Economic Significance of European Food Exports to the Coloniesin* Alexander Nützenadel and Frank Trentmann (eds.) *Food and Globalization Consumption, Markets and Politics in the Modern World*, Oxford, NY: Berg, 2008;

Yan, Yungxiang *Of Hamburger and Social Space: Consuming McDonald's in Beijing in* in Carole Counihan and Penny van Esterik (eds.) *Food and Culture. A reader*, New York, UK: Routledge, 2013.

Electronic sources:

http://www.ahajokes.com (14.02.2016)
http://foodanddrinkhumor.freeservers.com/about.html (13.02.2016)
http://www.jokes4us.com/miscellaneousjokes/foodjokes/pizzajokes.html (05.02.2016)
http://www.jokes4us.com/dirtyjokes/vegetarianjokes.html (18.02.2016)

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

SOCIO-CULTURAL PRINCIPLES AND THEORIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Violeta Negrea

Prof., PhD, Academy of Economic Studies, Bucharest

Abstract: Our research refers to the practicality of the socio-cultural theories on the foreign languages instruction that pursue the need to develop thinking, knowledge transfer, socio-cultural adaptation following the globalization process. We make reference to the pedagogical impact of Vytkosky's theories on the social and cultural nature of language instruction and underline its relationship to the development of thinking and social behaviour. We also make reference to the impact of Michail Bakhtin vision on the social nature of language to the objectives and practices in language teaching. Our article insights the effects of the two language philosophies on the extension of proximity zone of assisted learning to the level of language education for adults.

Key words: socio-linguistic theories; instrumental nature of language; development of thinking and knowledge; teacher-assisted language learning for adults; communicative language teaching

Unicitatea moșternirii intelectuale a celor doi teoreticieni este completată de compatibilitatea acestora cu învățământul limbilor străine. Chiar dacă au activat în domenii relativ diferite, filozofia celor doi gânditori ruși cu privire la limbă și cultură au dezvoltat viziuni intuitive care se completează într-o concepție unitară, contribuind la conceptualizarea și instrumentalizarea reciprocității aportului constructului socio-cultural, al gândirii și limbii. Filozofia lor lingvistică transcende interdisciplinarul și contribuie, în egală măsură, la identificrea și consolidarea unor pedagogii de natură să sporească eficiența învățământului limbilor străine și să amelioreze răspunsul concret al acestuia la efortul educativ al societății.

Lingvistica aplicată a secolului XXI urmărește potențarea caracterului social al învățământului limbilor străine prin metode și tehnici specifice în stare să redimensioneze capacitatea de învățare, gândire, cunoaștere. (Lantolf, 2013) In acest context, Douglas Brown (2002) sugerează, chiar, înlocuirea termenului de *metodă de predare* cu cel de *pedagogie*, invocând dinamismul și complexitatea relației între profesor, cursant, conținuturi, etc, în contrast cu referința statică asupra unui singur aspect al procesului de predare-învățare. Opțiunea lui se bazează pe caracterul holistic, exhaustiv al *pedagogiei* care cuprinde procesul instrucțional în măsură să valorizeze întregul set al condiționărilor sociale, profesionale,

culturale și individuale și să activeze toate nivelele instituționale ale politicilor lingvistice, valorificând, astfel, viziunea socială asupra instrurii promovată de Vygotsky.

Implicațiile teoriilor lui Vygosky asupra învățământului limbilor străine

Referirile pe care Vygotsky le face cu privire la relația dintre vorbire și gândire în conferințele pe care le susține în 1932 la universitatea din Leningrad, capătă consistența unei concepții filozofice în cartea sa *Gândire și vorbire* publicată prima dată în limba rusă, în 1934. Opinia lui despre rolul vorbirii în dezvoltarea umanității se completează, mai apoi, cu o viziune proprie asupra procesului și rolului învățării care are darul de a crea o puternică înrâurire ulterioară asupra metodologiei învățământul limbilor străine.

Filozoful, psihologul și lingvistul sovietic, Lev Vygotsky propune ca măsură a unității dialectice între gândire și limbă *cuvântul*[1] în care circumstanțierea culturală a gândirii și instrumentalizarea lingvistică a acesteia fac din limbă cel mai important instrument simbolic destinat relației sociale, la care se mai pot adăuga doar simbolurile numerice ale matematicii, sunetele muzicii, culorile și formele artei.

Principiul fundamental pe care se construiește teoria socio-culturală a lui Vygotsky[2] constă în rolul de mijlocitor al limbajului între gândire, mediul material și social în care omul își desfășoară întreaga existență, singurul instrument în măsură să modeleze relația omului cu alteritatea și cu el însuși. Funcționalitatea gândirii este percepută din perspectiva specificității artefactelor simbolice create de cultura nativă care modelează și remodelează edificiul cultural trans-generativ prin simbolurile lingvistice pentru a răspunde nevoilor de cunoaștere și comunicare. Apariția și dispariția elementelor de vocabular, sintagmelor, modificările fonologice sau fonetice, opțiunile de reformare a grafiei, urmăresc percepțiile înnoite asupra vieții materiale și spirituale, probând rolului de mijlocitor al limbii în dezvoltarea gândirii și comportamentului lingvistic. (Lantolf, 2013)

Viziunea pe care David Olson[3] (1994) o aduce în atenția filozofilor limbii despre cursul evoluției lingvistice, dinspre scriere spre gândire, consolidează viziunea de instrument al acesteia între gândire și lumea materială, chiar și în cazul culturilor exclusiv orale, în care expresia lingvistică se limitează la verbalizare.

Teoria lui Vygotsky susține distincția netă între gândire și vorbire pe care, chiar dacă le consideră fenomene independente, unitatea dintre ele este dialectică deoarece gândirea nu poate exista în afara cuvântului, iar cuvântul nu își află sensul în afara gândirii, (Bukhurst, 1991) Așadar, Vygosky este de părere că vorbirea reprezintă pentru om sursa unică de dezvoltare datorită capacității acesteia de a direcționa comportamentul uman către expresia voinței, ceea ce nu poate fi explicat de legitățile învățării statice pe care le descoperise Pavlov. (Minick: 2012) Analizând funcția de comunicare a semnului, Vygosky semnalează

[1] Ambiguitatea exprimării este generată de traducerea autoarei a cuvântului *vorbire* în *cuvânt*, pentru eleganța expimării, ceea ce suprapune noțiunile, fără să afecteze sensul
[2] Lev Semionovici Vygotsky (1896-1934) psiholog rus, fondatorul teoriei cu privire la dezvoltarea biologică, socială și culturală a omului. El propune conceptualizarea și operaționalizarea funcțiilor cognitive pe baza contextualizării culturale a activităților practice
[3] Perspectiva sa istorică asupra procesului de dezvoltare a limbii, răstoarnă viziunea tradițională asupra relației dintre vorbire și scriere. El consideră scrierea drept tiparul care stă la baza evoluției limbii, și nu invers, iar elementele care diferențiază modelele de gândire și de cultură sunt generate de tiparele creării și interpretării textului scris. Perspectiva sa deschide noi direcții de cercetare în istorie, antropologie, lingvistică, psihologie.

emanciparea acestuia în expresia verbală și dezvoltarea gândirii prin procesul de interacțiune socială, proces pe care îl explică din punct de vedere filogenetic, istoric, ontologic. Interesul lui pentru înțelegerea psihologiei dezvoltării lingvistice îl ancorează în efortul de a stabili rolul pe care îl are *cuvântul* în dezvoltarea mentalului uman și ajunge la concluzia că dezvoltarea expresiei verbale, a limbii are atribuții în dezvoltarea memoriei și a structurilor psihologice.

Rolul pe care Vygotsky îl atribuie culturii și mediului social în construcția cunoașterii este așadar, determinant. Internalizarea conceptelor, noțiunilor, principiilor însușite prin interacțiune socială crează structura culturală care dă valoare și sens capacității noastre de cunoaștere și înțelegere. Vehicolul care generează această structură a culturii este limba, cea care pregătește și capacitează mentalul pentru cunoaștere. Aceasta devine instrumentul care codifică reprezentarea internalizată a culturii din care facem parte într-un sistem simbolic și condiționează cunoașterea și înțelegerea lumii în care trăim. Teoriile *mediatizării semiotice* și a *socio-constructivismului* pe care le dezvoltă Vygotsky afirmă, așadar, dezvoltarea gândirii în raport cu performanțele lingvistice și capacitatea de interacțiune socială. Din punctul lui de vedere, limba își exercită influența asupra

- construcției edificiului socio-cultural prin *cuvântul exterior* (outer word)
- gândirii prin *vorbirea interioară* (inner speech)

Procesul de internalizare a cuvântului exterior se maturizează și rafinează (Lopez; Bartlett 2014: 344-359) prin interacțiunea cu realitatea materială și socială transmițătoare de cunoaștere și generatoare de acțiune prin mecanismele *funcțiilor mentale elementare* și a *funcțiilor mentale superioare*, care sporesc în complexitate pe baza acumulărilor instruirii. (Minick, 2012:38)

Argumentele Vytkoskiene de ordin socio-cultural în dezvoltarea diferențiată a structurilor psihologice accentuează caracterul social al cogniției și conceptualizează *zona de proximitate a învățării,* care aduce în prim plan factorul cheie al acestei viziuni, profesorul, îndrumătorul care asistă procesul de instruire. (Oakley, 2004:37-55)

Prezentăm mai jos o expresie grafică a *zonei de proximitate* așa cum a fost concepută de

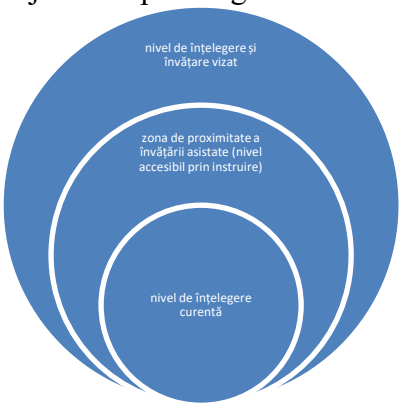

nivel de înțelegere și învățare vizat
zona de proximitate a învățării asistate (nivel accesibil prin instruire)
nivel de înțelegere curentă

Figura 1. Valorificarea teoretică a zonei de proximitate în formarea gândirii și comportamentului social

Vygotsky și pe care noi o asociem mecanismelor de asimilare a limbii străine. Natura simbolic-sistemică a limbii, capacitatea ei de comunicare și de geneză a abilității de orientare

temporală, situațională, acțională, interpretativă, fac din aceasta instrumentul fundamental al dezvoltării gândirii și cunoașterii, după cum reise din diagrama de mai jos.

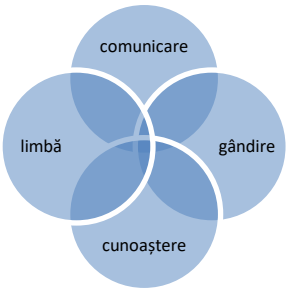


Figure 2. Relația dialectică între limbă, cunoaștere, gândire și condiționarea socio-culturală

Reducerea teoriei socio-culturale Vytkoskyene la învățământul limbilor străine conduce la înțelegerea potențialului acestuia de a remodela gândirea și capacitatea cognitivă și la recunoașterea rolului pe care această activitate îl are în definirea *caracterului social* al instruirii.

Percepția dialogică a limbii propusă de Michail Bachtin

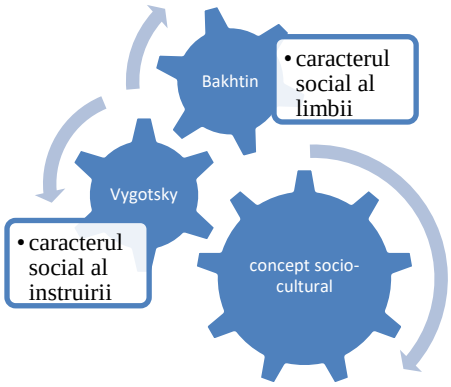
Extindem interesul nostru referențial de la viziunea lui Vygovsky la perspectiva lui Michail Bakhtin[4] asupra *caracterului social* al limbii, care nu are valențe pedagogice, dar care poate fi articulată teoriei pedagogice a limbii străine cu implicații consistente asupra dezvoltării gândirii și cunoașterii. Michail Bachtin pune la îndemâna lingvisticii aplicate instrumentele conceptuale necesare percepției caracterului social al limbii, din perspectivă interacțională și instrucțională.

> ”Limba nu este acel mijlocitor care intră liber și direct în intenționalitatea individuală a vorbitorului; aceasta este încărcată și supraîncărcată cu intențiile utilizatorilor dinaintea lui[5].”(Bakhtin, 1981)

Această încărcătură socială despre care vorbește Bakhtin, sugerează că atât limba maternă cât și limba străină nu ar trebui studiate în afara contextului social care aparține comportamentului lingvistic și entității culturale aferente. Dependența structurilor și formelor lingvistice de intenționalitatea vorbitorilor și ascultătorilor asigură măsura situațională și contextuală a limbii, pe care Bakhtin o denumește ”*dialogică*”. Conceptul derivă din percepția limbii ca *dialog* care reiese atât din textul scris cât și din cel vorbit pe care el o califică drept un ”război al înțelesurilor”. El percepe dialogul ca produsul a 3 elemente: vorbitorul, ascultătorul și relația care se stabilește între aceștia. In același context, Bakhtin propune termenul de *heteroglossia* care conceptualizează unitatea expresiei sociale a limbilor, repectiv

[4] filozof, critic literar, semiotician, antropolog sovietic (1895-1975)
[5] traducerea aparține autoarei din limba engleză

colecția tuturor formelor lingvistice care sugerează fenomenul social. El completează acest concept cu caracterul socio-ideologic al limbilor pe care îl noi asociem percepției sociale a lui Vygotsky asupra expresiei lingvistice și didacticii limbilor străine. Referința sa se adresează mai mult unității socio-ideologice a emițătorului/receptorului pe care îl vede ca o ficțiune individuală aparținând naturii esențialmente heteroglosice /dialogice a limbii. (Brockmeier, 2014:333-344) Extindem argumentele lui Bakhtin în studiile de lingvistică aplicată pentru stabilirea raporturilor între învățarea și folosirea efectivă a limbii prin contextualizarea experiențelor de învățare. Propunem o reprezentare grafică a construcției conceptului socio-cultural pe baza percepției caracterului social al limbii și al instruirii pe care îl asociem dezvoltării didacticii limbilor străine.



Concluzii

Abordarea sociologică a învățământului limbilor străine prin prisma teoriilor socio-culturale ale lui Lev Vygotsky și Michail Bachtin vine să întregească cercetările de lingvistică aplicată în contextul relaxării raporturilor politice, economice și culturale, care facilitează progresul gândirii, transferul de cunoaștere și tehnologie, adaptarea la medii socio-culturale și pluri lingvistice. Procesul instrucțional al limbilor străine, se extinde, așadar, și la nivelul învățământului pentru adulți, în virtutea percepției naturii instrumentale a limbii străine și al extinderii temporale a zonei de proximitate a învățării, ceea ce impune re-considerarea practicilor comunicaționale în pedagogia lingvistică generată de creșterea interesului în aplicabilitatea procesului instructiv. De asemenea, accentuarea centrării practicilor instrucționale pe cursant și subordonarea didacticii structuraliste obiectivelor comunicaționale, sunt în măsură să genereze opțiunea pentru curriculum-ul de tip *noțional-funcțional* care urmărește dezvoltarea creativității gândirii și cunoașterii prin individualizarea expresiei lingvistice.

Transferul conceptului socio-cultural care percepe limba drept instrument al dezvoltării gândirii și cunoașterii, în învățământul limbilor străine, este susținut, așadar, de obiectivele practice ale comunicării curente și accesului nemijlocit la cunoaștere. Acestea impun înlocuirea conceptelor tradiționale de *gramatică* și *vocabular* cu categorii noționale și funcționale aferente practicilor didacticii comunicative, contextualizate domeniilor de activitate profesională a adulților.

Cu alte cuvinte, *categoriile noționale* sunt definite de practicile comunicării, în vreme ce *funcțiile limbajului* reprezintă obiectivele specifice, contextualizate situației de comunicare. Definirea și prelucrarea didactică a categoriilor *noționale* și a celor *funcționale* este destinată

dezvoltării creative a competenței de comunicare al adulților prin adecvarea procesului instructional al limbilor străine.

BIBLIOGRAPHY

Bakhtin, Michail (1981) The Dialogic imagination, (ed) Michail Holquist, University of texas Press, Austin and London
Brockmeier, Jens (2014) Narative as cultural practice In The Companion to English Studies (ed) Leung Constant; Brian Street, Routledge, London and New York
Brown, Douglas (2002) English language teaching in the ”post-modern” era: toward better diagnosis, treatment and assessment In Methodology In language teaching (ed.) Jack C. Richards; Willy A. Renandya, Cambridge University, Cambridge
Bukhurst, David (1991) Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy, Cambridge University Press, Cambridge
Lantolf, James (2013) (eds.) Socio-cultural Theory and Second Language Learning, Oxford University Press, Oxford
Lopez, Dina; Lesley Bartlett (2014) Language and identities In The Companion to English Studies (ed) Leung Constant; Brian Street, Routledge, London and New York
Minick, Noris (2012) The development of Vygotsky’s Thought In An introduction to Thinking and Speech (ed) Harry Daniels, Routledge
Oakley, Lisa (2004) Cognitive Development, Psychology Press, Routledge, London
Olson, R.David (1994) The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading, Cambridge University Press, Cambridge

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

THE POWER OF LANGUAGE IN POLITICAL DISCOURSE

Andreea Peterlicean

Assist. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureș

Abstract: People construct structures out of words that are not only aimed to make sense but also to serve more specific purposes. They choose from the multitude of available structures those that will determine a specific interpretation to ensure the achievement of their objective. People have come to master these choices and, consciously or not, they manipulate their interpretation so as to convey additional meanings. They thus empower language not only reflecting but also influencing the social context in which it is produced.

Keywords: linguistic choice, manipulation, military discourse

1. Introduction

Linguists have long been interested in the structure of words (morphology) and sentences (syntax) and even their function, considering that people construct structures out of words that are not only aimed to make sense but also to serve more specific purposes: people speak in order to exchange information, to ask for help, to persuade, to promise, to apologize, etc. according to their purpose in a certain social context (Austin 1962, Searle 2000).

Discourse analysts have drawn attention to yet another very important aspect of language: linguistic choices for the purpose of conveying alternative meanings, a different view of how the world is organized, of social ideologies or cultural beliefs. Fairclough (1995) believes that discourse *constitutes* the social. People use language to convey meanings for a certain purpose in a certain social context but at the same time they place themselves in the social organization according to their ideologies and power. Thus, language is invested with social, political and cultural beliefs (Fairclough, 1989).

Other researchers, such as Adam Jaworsky and Nikolas Coupland (1999) share this idea of language reflecting and shaping social order also acknowledging that language is closely connected to politics and culture. How is that possible? When people talk or write, they bring their inner world into being, they express their knowledge and experience of the world and even shape the world around them. Discourse is, therefore, invested with social, political and cultural beliefs; it is the expression of both language and culture and all the ideology associated with culture. Thus, the study of discourse may focus on a conversation or a text (the micro level), but at the same time it provides a broader perspective (the macro level) on the social, political and cultural functions of discourse within groups, society and culture (van Dijk, 2000). Discourse analysts have drawn attention to a very important aspect of language that allows it to be manipulative: linguistic choices.

Within a language, there are possible choices at various levels (graphic, syntactic, semantic) that may seem arbitrary, but they are not. We can express the same idea using different structures (passive or active voice) or use synonyms for a certain word without changing its basic meaning. But we do this for different purposes as we use language in

different contexts, otherwise the alternative structures would disappear from the language as they would be considered redundant or obsolete. Therefore, there cannot be truly synonymous words or truly synonymous surface structures and if these alternative structures exist, if the grammatical set of conventions allows their existence, it obviously means that they serve different functions (Johnstone, 2002). Moreover, according to Johnstone the ways of talking and writing can indicate a way of thinking, which can, in its turn, be manipulated by the choices about grammar, style or wording. It follows that any linguistic choice will determine a linguistic interpretation which will reveal a way of thinking, a view of the world. She groups the choices a discourse producer needs to make as follows:

- choices related to the representation of actions, actors and events
- choices about the representation of knowledge status
- choices about naming and wording
- choices about incorporating and representing other voices

The purpose of this paper is to show how the linguistic theories mentioned, applicable to any type of discourse, can be used in the analysis of political discourse as well. For this purpose, we decided to analyze Donald Trump's victory speech as it appeared on the New York Times website, compiled by Federal News Services on November 9th, 2016.

We will eventually demonstrate how powerful and manipulative language can be if the appropriate linguistic choices are made and how much it reflects the social context in which it is produced.

2. Case study

Unlike most Romanian political discourses, which tend to be rather long and sophisticated, Donald Trump's victory speech stands out in its apparent simplicity but it is very catchy and stimulating, entertaining even. A close analysis of the linguistic techniques used in his speech will show how deeply rooted they are in the social context in which they occur and also how manipulative language can be.

Trump's victory speech seems to be quite informal from beginning to end, set on breaking rules rather than following them. For instance, instead of the usual greeting of the audience, Trump starts by thanking the audience and then apologizes for being late, justifying himself by stating the obvious: 'complicated business; complicated'. He uses short, elliptical sentences that instantly draw him close to the audience and makes him one of them. Campaigning is complicated even for those who are part of it, he leads them to believe. Although apparently simple, Trump's victory speech holds an amazing number of linguistic manipulative techniques that are possibly not very obvious to everyone.

A very clear example of structure choice for the purpose of emphasizing an item and thus influencing interpretation is the use of passive/active voice and the semantic role in the **representation of actions, actors and events** (Johnstone, 2002).

In both English and Romanian it is possible to make distinctions between who does an action and who suffers the effect of an action by means of passive or active voice. Such a representation of action or events has to do with semantic roles, clearly mapped onto grammatical structures. Thus the role of agent in an active sentence is mapped onto the position of sentence subject while the role of the patient – the one who suffers the action – is mapped onto the position of grammatical object. Placing less emphasis on one semantic role or another via grammatical choice is a way of changing focus on one item or another according to speaker's opinion on the matter, thus influencing reader's/listener's

interpretation: 'These are spectacular people, sometimes underappreciated unfortunately, but we appreciate them.' It is a beautiful combination of semantic role, ellipsis of the verb *to be*, and antimetabole (repetition of words in successive clauses, but in reverse grammatical order, Leech, 1972) to emphasize on the importance of the people working in the Secret Services and not on the beneficiary of the action. A similar reversed structure is so craftily constructed that it actually manages to emphasize equally both semantic roles:' The forgotten men and women will be forgotten no longer'.

The use of intransitive verbs is usually a way of saying that things are taken for granted. Thus, Hilary '*fought* very hard', '*has worked* very long and very hard', which everyone knows to be true but it also implies that Trump has not only done the same but even more to have won the battle.

Some verbs are part of unexpected associations to nouns that would not generally be encountered in such structures for the simple reason that they are inanimate. E.g. 'It's time for America to bind the wounds of division'. However, such personifications do not occur as often as one might expect, Trump obviously prefers to address the audience directly and refer to himself, the leading party and all the Americans by using the pronoun 'we', thus getting closer to the audience and winning their trust.

Another way of manipulating the representation of events, actions or actors is by means of nominalization, which means the choice to use in the role of grammatical subject noun words that can also be other parts of speech such as verbs or adjectives, thus emphasizing either on the event or on the agent: 'Working together, we will begin the urgent task of [...]'. However, such structures appear less frequently than in other discourses that we have previously analysed, such as the military discourse (Berariu, Pop, Crisan, 2011)

Johnstone (2002) also mentions the **choices about representation of knowledge status**, which refers to the relationship of the speakers towards the claims they make. It is achieved through the choice of verbs, numerals, deictic expressions and adjectives.

The use of the verb 'be' in present tense simple means that the claim is universally and incontrovertibly true, which is further supported by repetition as in: '*It's time* for America to bind the wounds of division […] *It's time* for us to come together […] *It's time* I pledge […]'. Other verbs in present tense simple have similar effects as in '[...] hard working men and women who *love* their country and *want* a better, brighter future ' and so will verbs used in future aspects, which are very generously used and full of promises: 'We are going to fix our inner cities and build our highways', 'we will double our growth' or 'It's going to be'. A stronger effect on the audience in terms of promises to be kept is the use of the powerful future tense within a parallel, repetitive structure: 'Americans [...] expect the government to serve the people, and serve the people it will'.

The use of verbs such as know, suspect, claim or think or believe shows the speaker's degree of confidence about the truth of the claim: e.g. 'I know it', 'I know', 'You know', 'That's right'. Certainty can be enhanced or diminished by adverbials depending on the speaker's attitude towards what is being said. 'We are going to get to work *immediately* for the American people.' It also shows awareness on the part of the speaker related to the audience needs: e.g. '[...] *hopefully* you will be so proud of your president', '[...] *hopefully* you will say that that was something that you *really* were very proud to do [...]'. The speaker seems to be gradually more humble in front of the audience, without losing credibility or strength. He gives thanks to all his supporters, starting with his family then turning to his 'small stuff', which is 'not so small' after all. He speaks greatly of them, praises them, talks directly to them, asking where they, urging them to come up on stage next to him. He is thus

winning the audience over, as he shows respect, love and appreciation for all those who have been by his side.

Modal verbs appear frequently to enhance the power of verbs: e.g. 'We must reclaim our country's destiny.', 'we have to do a great job' or 'I can tell you'. The strongest claims, however, are expressed through imperatives in the form of incentives: e.g. 'Let me tell you', 'I want to tell you', 'Look at all the people' or 'I'll tell you'. The same effect, or even a better effect upon the audience is the use of interrogatives: 'How did you possibly guess?'

Deictic expressions can also express the speaker's knowledge status towards the claims they make. The use of pronouns is relevant in this respect as they can show familiarity: 'That Rudy never changes!' or identification with the audience when 'I' frequently becomes 'we', 'us' or 'our': '*we* are going to rebuild', 'She congratulated *us* - it's about *us*- on *our* victory'. It can also show acknowledgement of each particular component of a whole: 'every single American', 'everyone'. When using the feminine or masculine forms of the personal pronoun, it will only be to emphasize its accompanying gender characteristics that will be further invested in 'every': 'Every single American will have the opportunity to realize his or her fullest potential.'

The use of numerals is thought to bring credibility to what one says. It is similar to the use of passive structures in an attempt to indirectly suggest trust in quality: 'We have over 200 generals and admirals that have endorsed our campaign. […]We have 22 congressional Medals of Honor recipients.'

The degree of the emotional implication of the speakers towards the claims they make is shown by the choice of grading adjectives, starting from 'great', 'special', 'really special' to strong, non-gradable adjectives such as 'fantastic', 'amazing',' spectacular', 'unbelievable', 'tremendous' ,'incredible' which abound in the text. The use of adverbials to strengthen adjectives is also very frequent: 'tremendously talented people', 'highly respected'. There is no shortage of comparatives or superlatives either: 'better and brighter future', 'as smart as you get' 'my greatest honours', 'the hardest-working guy' or 'the best and brightest'. The best line comes in the form of an apparently very simple sentence, but of great impact: 'America will no longer settle for anything less than the best.' Although no clear comparison is made, the audience is led to believe that America once did 'settle' for something which was not 'the best'.

Further, there is the **choice about naming and wording**, which can also make a claim about the world. It is in this area that manipulation is most obvious as it is expressed directly and needs less effort to interpret. The speaker identifies with the audience by adopting informal, colloquial English, starting from the simple 'folks' (the audience), 'guy' (the chairman of the RNC) or 'political stuff' (political action) to the 'incredible people' when referring to his supporters. There are everyday expressions such as 'mess around with' or more specific ones such as 'rip me down and put me back down on my seat'. This colourful language is also used admiringly as in 'boy oh boy oh boy', 'My God'. Familiarity is obvious in the speaker's use of first names when addressing his supporters, showing that they are not only supporters but also his friends, and quite important ones (major, general, admiral, senator, governor), carrying great credibility, which will thus further be invested in him: 'Former mayor Rudy Giuliani. Unbelievable. Unbelievable. He travelled with us and he went through meetings. That Rudy never changes. Where is Rudy? Where is he? Rudy.' If Rudy is unbelievable, so is he. If he went through meetings, so did he. And he asks Rudy on stage so that they can share the victory. How thoughtful and generous of him. And he is also very

modest. It has been a 'great honour' to work with such 'highly respected', 'tremendous people'. He has won the audience over.

Linguistic choices can make the difference between success and failure. The appropriate words and structures in a certain context can work wonders. Words can draw attention, keep the attention and guide one's stream of thinking. The words and phrases of a text relate to each other by means of text- forming devices, enabling the producer and the interpreter to establish relationships across sentence and clause boundaries and thus tying the text together and giving it cohesion. Linguists (Halliday and Hassan,1976, Leech, 1972, Montgomery, 1986) have identified various types of cohesive devices such as reference, ellipsis, substitution, conjunction, lexical cohesion (reiteration), information structure, parataxis, apposition, parallelism. Trump's speech abounds in amazingly simple but well chosen structures. We will analyze those that occurred more often in his speech or those which we considered more powerful.

At graphic level, there is alliteration greatly combined in a repetitive graded structure: 'dream big and bold and daring' or in a rhyme: 'better and brighter future'. At syntactic level, repetitive parallel structures (parataxis) apply to various parts of speech, from verbs or adjectives, having a very powerful effect on the audience: anaphora e.g. '*It's time* for America to bind the wounds of division […] *It's time* for us to come together […] *It's time* I pledge […]'; epiphora e.g. 'They are tough and they are smart and they are sharp.', or 'the first man, first senator, first major, major politician'; antimetabole (it consists of the repetition of words in successive clauses, but in reverse grammatical order): e.g. 'These are spectacular people, sometimes unappreciated, unfortunately, but we appreciate them.' Repetitive patterns are rhetorical devices that heighten the emotional tone of the message and its importance: 'No dream is too big, no challenge is too great'. Sometimes it is combined with opposing terms for greater effect: ' We will seek common ground, not hostility; partnership, not conflict'.
Ellipsis, the intentional use of incomplete sentences, appears quite often as we have already seen. Montgomery (1986) considers ellipsis to be a rhetoric device, a sentence with an unusual structure where certain elements are simply not mentioned. However, the message sent is comprehensive and to the point: *'Jeff Sessions*. Where is Jeff? *Great man.*'. Not only is the auxiliary verb omitted in this case, but the grammatical subject as well. It is used not just to draw attention but to keep it up. A sense of informality is created since ellipsis is normally used in spoken language, in face-to-face communication: 'He is an unbelievable star. *He is*.' Reference is a device used to refer to an item in another sentence, so for interpretation readers need to move back and forth and sometimes outside the text. The device most frequently used as reference is the pronoun. In an isolated sentence we cannot interpret a pronoun as we do not know who it refers to. In face-to-face communication, they should be easily recognized and interpreted: 'We must reclaim our country's destiny. We have to do *that.*' Since the pronoun 'that' shortly follows the main sentence, it is very clear that it refers to 'reclaiming the country's destiny. In another fragment, the speaker clarifies the meaning and even adds to it: '[…] I thank you and especially for putting up with all those hours. *This* was tough. *This* was tough. *This* political stuff is nasty and *it*'s tough.' 'This' refers to 'putting up with all those hours' but is part of a larger item, the 'political stuff' further reiterated as 'it'.

Information structure refers to the structure of sentences that partly arises out of requirements of information flow from one sentence to another. Speakers tend to put relatively familiar information at the beginning of a sentence (given) and relatively new, unfamiliar information, closer to the end (new). Very often, however, this order is reversed thus treating new information as if it were already known: 'I got to know him as a competitor

because he was one of the folks that was negotiating against those Democrats. Dr. Ben Carson.'

There are also **the choices about incorporating and representing other voices** in the form of quotations or description of others' speech, which is also a way of representing a view of the world, the world of the speakers. In order to emphasize the idea that he is close to everyone, that he appreciates all his supporters, that he can be trusted, Trump calls upon major groups or important people to be by his side or clearly states they are on his side, increasing his credibility. He mentions the veterans, who are 'loyal' and 'incredible people' and promises to take care of them. There are the 'generals and admirals' who 'have endorsed' his campaign, the Secret Service 'you don't want to mess around with' but who are 'here tonight'. Then there are the members of his family, senator Jeff Sessions, Dr. Ben Carson and many others whose voices are unheard nut whose presence id very much felt. The only real voice that is included in the speech is that of Reince Priebus, the chairman of the RNC who doesn't say much but he acknowledges Trump to be the president, gives him his blessing and expresses his admiration for him: 'Ladies and gentlemen, the next president of the United States, Donald Trump. Thank you. It's been an honour. God bless. Thank God.'
Another voice is that of the opposition but the tone is humorous and non-aggressive but firm nevertheless: 'They kept saying we have a small stuff. Not so small. Look at all the people that we have. Look at all of these people. ' or 'those who have chosen not to support me in the past, of which there were a few…' A powerful voice is that of the audience who reacts to Trump's speech by laughing or by applauding, thus expressing their agreement with what has been said. Trump is the voice expressing what they all feel and believe. He identifies himself with them from the very beginning, 'it's about us' (the winners) but he is also part of a greater group, America 'To all Republicans and Democrats and independents across this nation, I say it is time for us to come together as one united people', and only then does he refer to himself as 'I': 'It's time I pledge to every citizen of our land that I will be president for all Americans [...]'.

Trump manages to raise peoples' awareness on the importance of setting aside political, religious, social or racial differences and emphasizes on their role in the making history by calling it a 'movement' and not a 'campaign': 'It's a movement comprised of Americans from all races, races, religions, backgrounds and beliefs'. He appeals to their sense of duty by mentioning the veterans who once fought for them, to the love for their country and home, which will be rebuilt, while the American dream will be renewed. He establishes common ground by talking about the things that all American know and only then does he make promises, choosing his words so that they surely have an impact. Thus instead of the simple verb use, he uses 'harness' or 'leverage' in 'harness the creative talents' and 'leverage their tremendous talent'. When talking about winning, he refers to the famous horse Secretariat who is widely known as a superstar and even has a bronze bust in Belmond. And Reince is a superstar, therefore a winner.

4. Conclusions

People choose from the multitude of available structures a language has a certain variant according to their aim and to the given situation or context. Thus, their linguistic choices will determine a specific interpretation that will ensure the achievement of their objective. Since more often than not people mean to say more than what first meets the eye,

they have come to master these choices and use them, consciously or not, to manipulate their interpretation so as to convey the intended meanings.

Although this paper analyses but a few of the linguistic techniques used in Donald Trump's victory speech, we hope that we have managed to show how powerful language can be, how it can show emotions or appeal to them, how it can show a view of the world and reflect social contexts.

BIBLIOGRAPHY

Austin, J.L., *How to Do Things with Words*, New York: Oxford University Press, 1962
Fairclough, N. (1989) *Language and Power*, London: Longman
Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*, Boston: Addison Wesley
Halliday, M., Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*, London: Longman Group Ltd.
Montgomery, M. (1986) *An Introduction to Language and Society*, London: Routledge
Jaworsky, A., Coupland, N. (1999) Perspectives on Discourse Analysis in *The Discourse Reader*, London: Routledge
Johnstone, B., *Discourse analysis*, Oxford: Blackwell Publishing, 2002
Leech, G. (1972) *English in Advertising*, London: Longman
Searle, J.R., "*Indirect Speech Acts*", in Searle J.R., *The Philosophy of Language*, (fourth edition) USA: Oxford University Press, 2000
Van Dijk, T. A. (2000), Discourse as Interaction in Society, In van Dijk, T. A. (2000) *Discourse as Social Interaction*, London: Sage Publications

http://www.nytimes.com/2016/11/10/us/politics/trump-speech-transcript.html?_r=0

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

RELATING IMAGES AND DISCOURSE

Lavinia Hulea

Assist. Prof., PhD, University of Petroșani

Abstract: Culture theorists have noticed, during the last two centuries, the emergence of a series of approaches meant to protect language and its literary counterpart from the visual 'invasion'. The picture is turned into a main topic of debate, in the terms language used to be discussed, that is, both as a model to be emulated by the other arts and as an unsettled issue. Although the last decades of human history are considered to be the era of image-making, there are still important problems to be developed, beginning with a thorough definition of pictures, continuing with the manner pictures operate on their audiences, and ultimately focusing on the relation between image and discourse.

Keywords: images, discourse, relation, metalanguage, metapicture

With postmodern age (the second half of the twentieth century), visual representation acquired new forms of imitation, simulation, and illusion, owing to the tremendous development of technology. Critical opinions consider that such an emphasis on visual representation should not be equated with a return to mimesis, since we rather deal with a "rediscovery of the picture as a complex interplay between visuality, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality." (W. J. T. Mitchell, 1994: 16)

It has been asserted that the issue is to find answers to the manner visual images are perceived by audiences, which imply as many possibilities as the various forms of reading: decoding, interpretation, practices of observation, visual pleasure, etc.

One of the first approaches that targeted at rendering an overall critique of pictorial perception, focusing on picture as a concrete symbol of a polyvalent cultural domain, belongs to Erwin Panofsky. In his book *Perspective as Symbolic Form* (1991: 67-8) that displays a vast history of Western religious, scientific, and philosophical thought, he also approaches the question of the spectator, whom he sees as a 'subject' and whom he opposes to the visual image treated as an 'object':

"Perspective subjects the artistic phenomenon to sable and even mathematically exact rules, but on the other hand, makes that phenomenon contingent upon human beings, indeed upon the individual: for these rules refer to the psychological and physical condition of the visual impression, and the way they take effect is determined by the freely chosen position of a subjective 'point of view'. Thus the history of perspective may be understood … as a triumph of the distancing and objectifying sense of the real, and as a triumph of the distance-denying human struggle for control; it is as much a consolidation and systematization of the external world, as an extension of the domain of the self. Artistic thinking must have found itself constantly confronted with the problem of how to put this ambivalent method to use. It had to be asked … whether the perspectival configuration of a painting was to be oriented toward the factual standpoint of the beholder …; or whether conversely the beholder ought ideally to adapt himself to the perspectival configuration of the painting. … In all these questions, the 'claim' of the object (to use a modern term) confronts the ambition of the

subject. The object intends to remain distanced from the spectator …; it wants to bring to bear, unimpeded, its own formal lawfulness (its symmetry, for example, or its frontality)."

Further, the spectatorial perspective, striving to enlighten the comprehension of the visual representation, was approached by Jonathan Crary, in *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century* (1996: 5-6), where he questioned visual representation, in connection to scientifically grounded accounts of visual perception that determined its double-sided character residing in its functioning both as a mental and as a bodily activity. And with him again, the 'observer' comes to detain a main place in the critique of visual culture and appears to oppose to the perceptions of it by traditional art history:

"… the problem of the observer is the field on which vision in history can be said to materialize, to become itself visible. Vision and its effects are always inseparable from the possibilities of an observing subject who is both the historical product *and* the site of certain practices, techniques, institutions, and procedures of subjectification. … Most dictionaries make little semantic distinction between the words "observer" and "spectator", and common usage usually renders them effectively synonomous… Though obviously one who sees, an observer is more importantly one who sees within a prescribed set of possibilities, one who is embedded in a system of conventions and limitations" And "whether perception or vision actually change is irrelevant, for they have no autonomous history. What changes are the plural forces and rules composing the field in which perception occurs? And what determines vision at any given historical moment is not some deep structure, economic base, or world view, but rather the functioning of a collective assemblage of disparate parts on a single social surface. It may even be necessary to consider the observer as a distribution of events located in many different places. There was never or will be a self-present beholder to whom a world is transparently evident. Instead there are more or less powerful arrangements of forces out of which the capacities of an observer are possible."

Postmodernism also witnessed theorists' quest for finding out appropriate manners of defining the new "iconology", broadly seen as the "study of the general field of images and their relation to discourse", which appropriated the "critical encounter with the discourse of ideology." (W. J. T. Mitchell, 1994: 25)

In the opinion of W. J. T. Mitchell, in order to reconstruct iconology, analyzes have to leave aside comparative studies of visual and verbal art and to approach both image and language as the fundamentals of human subjects.

As critics have already shown, modernist aesthetics and the subsequent postmodern speculations largely focused upon self-reference, in order to reach to the meaning of picture and to find out common grounds capable of uniting even the radically opposed trends in modern art. Meanwhile, self-reference has brought into discussion the "second-order discourse", which reflects upon "first-order discourses" (W. J. T. Michell, 1994: 31), namely, the issue of metalanguage. The central question that regards pictures' metalanguage refers to their capability of displaying reflections on themselves, which represents the capability of supplying a second-order discourse that 'tells' something about the pictures. Accordingly, to attempt at giving the thorough representation of certain pictures in order to show their self-referentiality (metapicture) as well as the manner they reflect on themselves means to resort to ekphrasis.

In his theory of pictures, Mitchell (1994: 33) noticed that metapictures, or the pictures that refer to themselves, deal with a so-called representation of first and second degree, which

requires, in order to exist, a series of concentric levels that exhibit a "picture-within-a-picture".

Further considerations on the nature of metapictures resulted in acknowledging the capability of all pictures to become metapictures, owing to their reflection on the nature of pictures. Ultimately, Mitchell (1994: 40) supports the idea that all visible marks might become metapictures, as long as they reflect upon the nature of the visual representation (for example, Necker cube, Appelles's single stroke signature, etc.); metapictures have come to be perceived as devices that enable the understanding of pictures, and their analysis also legitimated the approach of the point of view of the observer. While discussing picture identity, critics have focused on a series of issues that set forth the correspondence between image/picture and the viewer's eye; on delineating the status of metapictures within their cultural environment, and the relation between pictures and words, emphasis is set upon both the manner pictures 'speak' to us and the manner we are used to refer to pictures.

Metapictures, originated in popular culture, have subsequently been reconsidered by the art history, philosophy, and science and shifted from an auxiliary status, as ornaments and illustrations, to a main one, as canons that exemplify theories of picturing and vision and, even more significant, the "infinite relation of language to painting." (Foucault, 1982: 53): "Two principles, I believe, rules Western painting from the fifteenth to the twentieth century. The first asserts the separation between plastic representation (which implies resemblance) and linguistic reference (which excludes it). ….The second principle that long ruled painting posits an equivalence between the fact of resemblance and the affirmation of a representative bond." (1982: 32) And, Foucault goes further in asserting that: "These two principles constituted the tension in classical painting, because the second reintroduced discourse (affirmation exists only where there is speech) into an art from which the linguistic element was rigorously excluded. Hence the fact that classical painting spoke - … - while constituting itself entirely outside language; … hence the fact that it provided, …, a kind of common ground where it could restore the bonds of signs and the image." (1982: 53)

According to Gilles Deleuze (1988: 60-1), the apparently irreconcilable relation between image and word resurfaces whenever representation and discourse are called under all-encompassing auspices (be they mimesis, semiotics, etc.), in an attempt at finding grounds for a unitary and interdisciplinary code:

"Speaking and seeing, or rather statements and visibilities are pure Elements, *a priori* conditions under which all ideas are formulated and behaviour displayed, at some moment or other. …

In Foucault, the spontaneity of understanding, …, gives way to the spontaneity of language …, while the receptivity of intuition gives way to that of light (a new form of space time). …

… one of Foucault's fundamental theses is the following: there is a difference in nature between the form of content and the form of expression, between the visible and the articulable (although they continually overlap and spill into one another in order to compose each stratum or form of knowledge). … But …, Foucault, contrary to what we might think at first glance, upholds the specificity of seeing, the irreducibility of the visible as a determinable element."

In the twentieth century, one of the approaches trying to mediate the two fields – the comparative method – carried out its strategy, founded on the criticism of the 'Sister Arts', relying on several arguments that strengthened the idea that formal analogies were inherent in all arts and that dominant historical styles display structural similarities between texts and images. (W. J. T. Mitchell, 1994: 57)

Meanwhile, other literary scholars of the period (Hagstrum, 1993: 16-45), exploiting the same critical trend, limited their assertions to outlining the part played by the comparisons between the visual and the verbal arts in poetics and rhetoric and their influence on artistic and literary practice. The operational framework accordingly theorized comprised a series of differentiations between the iconic and the symbolic signs that represented the foundation of the comparative analysis itself.

Although the comparative method aimed at rendering a thorough synthesis of both the visual representation and the verbal discourse, there are theoreticians (W. J. T. Mitchell, 1994: 87) who considered that the approach had its own limitations which could not be overlooked:

"The first is the presumption of the unifying, homogeneous concept (the sign, the work of art, semiosis, meaning, representation, etc.) and its associated 'science' that makes comparative/ differentiating propositions possible, even inevitable", which is paired with the inability to notice alternate histories or durable practices that are not congruent with the main pattern of historical periods (for instance, the antirealist theories of the sign):

"Recent attempts to connect verbal and visual arts, for example, tend to suffer from unreflected transfers, or they painstakingly translate the concepts of the one discipline into the other, inevitably importing a hierarchy between them. … Alongside the official records of reception, one must posit another world of looking, even before it can be specified in order to make it legible; against the 'monotheism' of synecdoche, and its molar constructions, analysis has to assume the persistence of a 'polytheism' of hidden and dispersed practices of looking at works of art, which while never giving rise to the consolidated forms of the review, the essay, the treatise, nevertheless constituted 'reception' and 'context' as historical realities." (Bal, Bryson 1991: 174-187)

With theorists having long been arguing on the need of a comparative approach required by the study of the relations between texts and images, a shift towards questioning the relations between media has surfaced and stressed the necessity of regarding such relations not only in terms of their analogy or resemblance, but also in terms of difference and opposition. The main issue, here, appears to involve the already fixed patterns that have strived to delineate a typology of 'interpretative protocols' and summary of situations allowing the deployment of the relation text/ image.

It is perhaps worth mentioning some of the twentieth-century considerations upon the text-image relation in film and theatre that has turned out to be governed not only by its technical conditioning, but has asserted itself as a representation that implied social, political, and institutional antagonisms. Certain critical opinions (W. J. T. Mitchell, 1994: 91) consider that, when analyzing the possible relations between texts and images, what really matters is not to term such connections as a difference or resemblance between the two items; instead, it would be more relevant to show how such resemblances or antagonisms operate and why it is significant to perceive the meaning – if any – of the manner words and images share similarities or are definitely opposed.

According to Mitchell, literary and visual media comprise a large variety of relations that may range from disjunction (involving visual representations that have no textual reference) to the fully identification of the two codes (the verbal and the visual), which abolish distinction between writing and drawing, as it is the case of certain of Blake's image-text combinations. The common-place image-text relations (the manner they are displayed by illustrated newspapers, for instance), setting forth the relation of subordination between the two media, are opposed to what the theorist has called the "experimental" relations between words and images:

"The image/ text problem is not just something constructed 'between' the arts, the media, or different forms of representation, but an unavoidable issue *within* the individual arts and media. In short, all arts are 'composite' arts (both text and image); all media are mixed media, combining different codes, discursive conventions, channels, sensory and cognitive modes." (W. J. T. Mitchell, 1994: 95)

Though part of the twentieth-century criticism emphasized the prevalence of unmixed (that is, strictly visual or verbal) media and the need of discussing the image/text division in connection with mixed media (illustrated books, film, and television), pure visual representations have nonetheless been perceived by others as recipients for textuality, as long as writing literally becomes part of the visual representation and pure texts, at their turn, literally acquire visuality, owing to the fact that they possess a written visible form:

"Viewed from either side, from the standpoint of the visual or the verbal, the medium of *writing* deconstructs the possibility of a pure image or pure text, along with the opposition between the 'literal' (letters) and the 'figurative' (pictures) on which it depends. Writing, in its physical, graphic form, is an inseparable suturing of the visual and the verbal, the 'imagetext' incarnate… That images, pictures, space, and visuality may only be figuratively conjured up in a verbal discourse does not mean that the conjuring fails to occur or that the reader/ listener 'sees' nothing. That verbal discourse may only be figuratively or indirectly evoked in a picture does not mean that the evocation is impotent, that the viewer 'hears' or 'reads' nothing in the image." (W. J. T. Mitchell, 1994: 95)

The defenders of purism in painting support the avoidance of all contamination of the visual medium by language and contingent media that represent the "textual" items, which disturb the purity of visual arts and should be, as a consequence, eliminated. Frequently, pure visual representations of this sort have been connected to abstract painting, which claimed its supremacy over a whole range of mixed visual representations. And, as it has been already asserted by critics, the same is true for the literary medium, which is considered, by purists, legitimate to display the same quest for purity and dismissal of visuality.

American criticism has pointed out that comparing the visual medium with the literary medium should not be considered a compulsory operation focusing on distinct systems interconnected either by similarities or by differences. Instead, they have shifted attention from the purist to the composite media and started approaching the issue by analyzing the manner language enters painting (via paintings' titles, for instance, that are supposed to give answers to a series of interrogations regarding its type, location, relation with the image, etc.) and visual representations are "immanent in the words". While it has been asserted that the main characteristic of visual representations is a mixed medium incorporating histories, discourse, and institutions, words are also considered to possess an appropriate visuality that is incumbent in the discourse itself and includes represented places and objects, formal arrangements, printing, etc. Nonetheless, it has been inferred that painting usually acquires textuality easier than language, which, in order to "become visible", has to resort to writing or to the gesture.

Yet, recent theories (W. J. T. Mitchell, 1994: 103) have noticed that neither the comparative method nor the concept of the medium (be it visual or verbal), as a mixed and heterogeneous entity, despite their resistance in time as theoretical approaches, represents answers to the issue of the existing relations between visual representations and texts. Composite representations or images-texts seem to require an analysis of the representations themselves, assumed as metapictures of their media, in order to reveal their heterogeneity.

These critical observations appear to undermine the emphasis on the pure media, set forth by the modernist aesthetics, so that the attempt to find out unitary principles guiding all arts, irrespective of their being literary or visual, comes out as a vain strife and strengthens the twenty-first-century assertion that all media are mixed media and all arts are composite arts.

BIBLIOGRAPHY

Bal, M., Bryson, N. 1991. "Semiotics and Art History", in *Art Bulletin* 73, no. 2, June, College Art Association, New York. http://www.ithaca.edu/faculty/wells/201/bal_bryson.
Crary, J. 1996. *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century.* An October Book, MIT Press, Cambridge Massachusetts, London.
Deleuze, G. 1988. *Foucault*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
Foucault, M. 1982. *This Is Not A Pipe*. Translated and edited by James Harkness, Berkeley: University of California Press, los Angeles, London.
Hagstrum, J. 1993. *The Sister Arts: The Tradition of Literary Pictorialism and English Poetry from Dryden to Gray*. University of Chicago Press, Chicago.
Krieger, M. 1992. *Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
Mitchell, W.J.T. 1994. *Picture theory: Essays on Verbal and Visual Representation.* University of Chicago Press, Chicago.
Mitchell, W.J.T. 1986. *Iconology: Image, Text, Ideology*. University of Chicago Press, Chicago.
Panofsky, E. 1991. *Perspective as Symbolic Form.* Translated by Christopher Wood, Zone Books, New York.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

PARTICULARITIES OF DENTAL TERMINOLOGY. TRANSLATION ISSUES AND SOLUTIONS: CASE STUDY

Alina Buzarna-Tihenea (Gălbează)

Assist. Prof., PhD, "Ovidius" University of Constanţa

Abstract: Nowadays, the spread of specialized language and multilingualism trigger the need for specialized translation. This paper aims at highlighting the fact that each specialized translation naturally implies a terminological activity. We also intend to offer a theoretical insight into terminology and its fundamental principles and into the issues encountered in the translation of a specialized text in the medical field (more specifically, dentistry), followed by a contrastive analysis of several highly specialized terms (in English, as the source language, and in Romanian, as the target language) and by the discussion of some translation solutions. The paper is structured in three main parts. The first part briefly discusses several issues related to translation; the second part is focused on the analysis of medical terminology and the third part focuses on a terminological analysis of a specialized translation. In this last part, we will enumerate, exemplify and give solutions to the difficulties encountered in translation, dealing with synonyms, acronyms and abbreviations, pluralia tantum nouns, terms that slipped from the general lexis, specific phraseologies and some difficult terms. The specialized terms will be analyzed in terms of properties and behavior in both languages and the differences will be highlighted.

Keywords: dental terminology, translation, English language, target language, source language

1. Introduction

Modern society is characterized by the spread of technology, specialized language and multilingualism, hence the need for specialized translation, which, by its very nature, implies terminological activities (Nădrag, 2012). In this regard, the translators who need to translate words or phrases from different specialized fields should employ the terminological approach of the translation in order to learn the main concepts of the respective field. Additionally, translation involves a decision-making process, based on an interminglement of language abilities, specialized knowledge in the respective field, intuition and research skills (especially when the translator is dealing with highly specialized terms or with cultural concepts). In Bukacek's view (1999), an adequate translation should express the meaning behind the use of the written words from the source language in the written word usage of the target language. Although, at the first sight, the translator seems to deal only with mere words and phrases, s/he actually handles units of meaning that may or may not be expressed by the words from the respective texts (Bukacek, 1999). It is noteworthy that the meaning of words often depends on the context. Therefore, the translator should rely not only on the linguistic signs and hints revealed by the document, but s/he should also make use of extra-linguistic knowledge; s/he should be able to understand and identify the distinctions in meaning from the source language and find equivalent distinctions in the target language (Bukacek, 1999).

The translation process is different from other types of (bilingual) information exchange because, as Bell (1991:6) states, "the representation of a text" is substituted "by a representation of an equivalent text in a second language". In this respect, the same author understands translation as "a conjunction of text analysis and text synthesis" and underlines the importance of "the ability to recognize the alternatives (of interpretation) that are available in the original, the choices that can be found in the target language and the realization that choices foreclose others" (Bell, 1991: 72). The translator should also be endowed with creativity, especially when s/he encounters concepts or pieces of information in the target language that do not exist in the source language (Dan Nădrag, 2015). Nevertheless, we should not forget that the translator's activity also involves the processes activated by any kind of reader and/or writer in the source and target languages.

2. Medical terminology. Main features

Specialized medical terminology makes reference to the language employed in the medical field and even if, at the first sight, it is almost impossible to learn all the medical terms, knowing the etymology and the word-building strategy helps to understand medical communication. Since medical terminology abounds in Greek and Latin roots, prefixes and suffixes, we consider that the historical background of medical terminology explains the importance of the Greek and Latin roots and affixes in nowadays international medical language.

Dobrić (2013:493) states that the Hippocratic documents from the fifth and the fourth centuries BC represent the oldest written materials of Western medicine and, therefore, are seen as underlying the medical language from the Greek era. Thus, this period, when the Greek medicine "departed from the divine and moved towards logical reasoning" (Berghammer, 2006:40), was extremely important in the evolution of medical language. Another significant stage is represented by the first century AD, when Greece was "assimilated" by the Roman Empire. However, the medical (Greek) language was not replaced by Latin, but it was Latinized, by means of direct translation methods, such as calque and borrowing. This triggered the medical Latin era, which, at the linguistic level, was characterized by a mixture of Latin and Greek words, roots and affixes. In this regard, Dobrić (2013: 494-5) illustrates this mixture in Aulus Cornelius Celsus's *De Medicina*, which is based on Greek sources. Because the author's translation of medical records was hindered by the numerous Greek medical terms that did not have any Latin equivalent, he chose to explain in Latin the symptoms of the diseases and to employ the original Greek word or phrase in his Latin text.

By the nineteenth century, the increasing necessity to communicate outside the academic environment (with persons that lacked academic medical training, such as students and patients) triggered the replacement of Latin in the medical field by local languages (Banay, 1948). However, it is noteworthy that these languages kept the Greco-Latin terminological core, which in Berghammer's perspective (2006:40) is almost like a precise and universal artificial language, as both ancient Greek and Latin are dead languages and, thus, it no longer changes. These statements reveal the importance of learning the meanings of the most recurrent Greek or Latin roots and affixes. Steiner (2002) explains the word-building strategy as a method of learning medical terms by "deconstructing" a complex word into its meaningful parts. According to this author, knowledge of the meaning of each affix or root can help us recostruct the meaning of long and intricate words.

As far as medical terminology is concerned, many affixes refer to the proximity or nearness to anatomical structures (Dofka 2013:4). In dentistry, many specialized terms are derived from the names of bones or structures or from the names of dental procedures or practical approaches. As these terms are often made of small words, roots or affixes connected in a word chain, a translator can understand easily their meanings if s/he knows the meaning of each small part (and their combination possibilities). Usually, these smaller parts are prefixes that modify the term, root structures that provide the foundation to the term, and suffixes that qualify the word meaning (Cohen and DePetris, 2013). Therefore, the analysis of a word structure should take into account the roles played by these smaller word parts. For instance, a prefix qualifies the word by indicating quantity, color, size, condition, or location, while a suffix qualifies or describes the meaning. In its turn, a root represents the foundation of the word. When a specialized term has more than one root, a combining vowel (usually "o") is used to link them. It is noteworthy that the combining vowel "o" placed after the root is not employed when the suffix starts with a vowel.

3. Case study: translation difficulties and a contrastive analysis of English and Romanian Terms

This third part of our paper deal with the analysis of the issues encountered in the translation of a specialized article on *Ceramic Materials and Color in Dentistry* (i.e. the eighth chapter of the book *Ceramic Materials*), by Cláudia Volpato, Márcio Fredel, Analúcia Philippi and Carlos Petter, addressed to both dentists and dental lab technicians. Although it is a material that may be of interest to both dentists and lab technicians, we consider the dental technicians directly interested because the text abounds in technical information about the structure of ceramic materials and how they influence the color of dental restorations. We chose to analyze this complex text because it abounds in dentistry terms, physical terms related to the color phenomenon and chemical terms related to the ceramic materials, and it can be considered representative for the language used in dental technology. Moreover, the text type, variety and target audience are extremely important for the translator, because they offer information on the level of formality and the specific phraseology of the text.

For the purpose of our analysis of the translated article, performed from a terminological perspective, we will enumerate, exemplify and give solutions to the difficulties encountered in translation, dealing with synonyms, acronyms and abbreviations, *pluralia tantum* nouns, terms that slipped from the general lexis, specific phraseologies and some difficult terms. The specialized terms will be analyzed in terms of properties and behavior in both languages (i.e. the source and the target ones) and the differences will be highlighted. Another point of our analysis touches problems of domain-specific phraseologies, the specialized meanings of some terms and phrases that slipped from the common lexis, pluralization of some terms and the specific contexts in which they should be used. Due to the fact that specialized translation and terminology intermingle, words cannot be always translated from a general dictionary, because each word designates a specific concept that has to be understood in connection with the other concepts from the same conceptual field. The first step in the translation process is to structure the knowledge from that specialized field in order to identify the main concepts and to establish their relationships.

Moreover, as far as medical language is concerned, knowing the meaning of Greek and Latin roots and affixes is not enough for an accurate translation. As Berghammer (2006:8-10) illustrates, there are other traps that a translator should be aware of during the translation process, such as the fact that the spelling of the Greek or Latin originated term is different in

English from the target language, in this case, Romanian. It is noteworthy that medical terminology also includes many terms that come from everyday speech and whose fundamental meaning was expanded to medical uses. In this case, the translator has to be able to identify these words as having a special medical meaning. Since, nowadays, English is seen as the *lingua franca* of scientific fields, sometimes, the target language borrows new specialized terms from English, along with the adjacent meanings and concepts. In this case, the translator has to find out whether the respective word has an equivalent in the target language and whether one of them is preferred in the respective context/ specialized field.

Before moving on with our analysis, it is impetuous to clarify the meaning of the term "dentistry" and how it must be translated in Romanian. The term "dentistry" is usually understood and translated by "stomatologie". However, this proves to be a narrow understanding of the term because, according to GDC - General Dental Council UK, it actually incorporates stomatology, dental technology, also referring to dental nurses, therapists, and hygienists (for more information, see http://www.gdc-uk.org/Pages/default.aspx). Therefore, in our opinion, the best option is to translate the term "dentistry" by the Romanian hyperonim "medicina dentara".

Two other important terms in this specialized field that should be dealt with are "prosthodontics" and "prosthetics". According to the word-building strategy, we can identify the meaning of the term "prosthodontics" by cumulating the separate meanings of the word parts, i.e. "prosth(esis)", "-odont(ia)" and "-ics" (i.e. "related to dental prosthesis"). In other words, "prosthodontics" is primarily regarded as "the dental specialty concerned with the making of artificial replacements for missing parts of the mouth and jaw" (*Merriam-Webster's Learner's Dictionary*). It is noteworthy that, according to *English Oxford Living Dictionaries,* this term originates from 1940s, "from prosthesis, on the pattern of orthodontics". Another observation would be that "prosthodontics" refers to a specific specialization field from dentistry dealing with different types of prostheses and has the synonyms "dental prosthetics", "prosthetic dentistry" and "prosthodontia" (*Merriam-Webster's Learner's Dictionary*). In contrast, the Romanian language has only the term "protetică dentară". The common speaker understands that "a prosthesis" is always removable; however, prosthetics create either fixed prosthesis ("restaurare dentară fixă") or removable prostesis "(restaurare dentară mobilă"). This is the reason why the English term "prosthesis" should not be translated through "proteză" but through a series of collocations, such as "restaurare/ reconstituire/ lucrare/ refacere protetică/ dentară; reabilitare orală". It is also noteworthy that the right term for "proteză mobilă" is "denture".

Another class of terms that should be discussed in order to render their correct translation is pluralia tantum nouns, such as "ceramics", "prosthetics", and "prosthodontics". These words are nouns when they are used in their plural form; however, when used in the singular, they function as adjectives, in nominal phrases such as "ceramic powders", "prosthetic restorations" and "prosthodontic devices". In the Romanian target language, the term "ceramics" follows the standard rules, having both a singular form ("ceramic") and a plural one ("ceramic"), whereas the terms "prosthetics" and "prosthodontics" have a singular equivalent, i.e. "protetică dentară".

In its turn, terminologization (whereby a general-language word or phrase changes into a word referring to a concept in a specialized language) also triggers several translation issues. This process gives birth to new words by analogy with the general meaning of the original word, involving the semantic transfer of certain features (for more details on this topic see Busuioc and Cucu, 2001). Even if this process creates synonyms (undesirable in terminology,

as they hinder the translation process) the terms are easier to remember and have better chances of acceptance. Therefore, for a translator, it is important to be able to understand the real meaning of the word in each specific context and to choose between more synonyms the one that occurs in the respective field more often, and that fits within the text. Such an example is represented by the terms "invest" and "investment" and their counterpart, i.e. "divest" and "divestment". *The Longman Online Dictionary* defines the term "invest" as "1. to buy shares, property, or goods because you hope that the value will increase and you can make a profit. 2. if a government, business, or organization invests in something, they spend a large amount of money to improve it or help it succeed. 3 to use a lot of time, effort etc or spend money in order to make something succeed. 4. to officially give someone power to do something". In its turn, "divest" is explained as "1. to sell or give away something you own. 2 to remove something you are wearing or carrying" (*The Longman Online Dictionary*).

However, none of these meanings define the dentistry concept where, according to *Merriam-Webster's Learner's Dictionary*, "investment" refers to "1. an external covering of a cell, part, or organism; ***2.*** a layer of heat-resistant material in which a dental appliance (as a bridge or inlay) is cast or in which it is embedded before soldering". In its turn, "to divest" means "to deprive or dispossess especially of property, authority, or title**;** to undress or strip especially of clothing, ornament, or equipment" (*Merriam-Webster's Learner's Dictionary*). Thus, in our medical context "divestment" refers to the retrieval of the metal casting from the investing medium. By decoding these terms and with the help of knowing the process of making a prosthetic restoration, we find the correspondent terms in Romanian, i.e. "a ambala" and "a dezambala". From this clarification, another term derives – "investment material". If a translator is prone to translate the term through "material de ambalare", s/he will fail, because the right equivalent is the fixed collocation "masă de ambalare".

Another example is represented by the term "fixed dental prosthesis", also known as "bridge", which is translated in Romanian through "punte". Although they are considered more informal lexical variants, they are easier to use because of their shorter form and because they slipped into the specialized field by analogy, with the basic meaning of the word "to bridge" (i.e. 1. to make a bridge over or across <*bridge* the gap>; *also* **:** to join by a bridge; 2. to provide with a bridge" (*Merriam-Webster's Learner's Dictionary*); in this case to create a fixed dental restoration in order to replace a missing tooth by joining an artificial tooth permanently to adjacent teeth or dental implants). It is noteworthy that such differences in meaning between the words and the dentistry terms support the onomasiological approach of terminology (which suggests starting with the concept and then moving towards the term) as being more efficient and more accurate in translation than the semasiological approach of lexicology (which suggests starting with the word and then moving on to its possible meanings).

Attention should also be paid to the so-called "false friends" or homonyms. These words may trigger confusion and affect the translation quality because, for a single term, there are either several versions in the source language or more synonyms in the target language, wherefrom the translator has to select the most appropriate one, taking into account to the context, the level of in/formality and the target audience (Cabré, 2000). Such instances are (see Dofka, 2013): "die"("tooth or bridge pattern used in prosthodontic dentistry"), "dye" ("coloring material; may be used to indicate plaque"), "auxiliary" ("helping subsidiary, such as a dental assistant"), "axillary" ("underarm site; may be used to obtain body temperature"), "esthetics" ("pertaining to beauty"), "aesthesia" ("loss of pain sensation"), "facial" ("pertaining to the face; front surface of incisor tooth"), "fascial" ("pertaining to the fibrous

membrane on muscles"). This situation can also be exemplified by the term "conforming ring", which has other alternative names such as "casting ring" and "flask ring". According to *The Longman Online Dictionary*, all these phrases refer to "a mould (hollow container) into which you pour liquid metal, plastic etc in order to make an object of a particular shape, or the object made in this way". When it comes to translate this term in Romanian, we find a series of terms, such as "ring/ringuri" (which is a borrowing from English and it is adapted to Romanian); "inel de turnat" (a calque); "conformator" or even "chiuvetă". The term "chiuvetă" seems more informal and it is present in real everyday communication between lab technicians and dentists. After researching this term, we found out that the term "chiuvetă" appears on online special stores as actually referring to a metal device for creating dentures. Even if some of the alternative lexical forms are quite acceptable, some informal uses such as "chiuvetă" for "conforming ring" are the result of the lack of a standardization organism. The reason why this term is used to refer to "a casting ring" be the effect of an enlargement of the term or as an incorrect use of the term. In conclusion, due to the academic nature of the target text, we would recommend the Romanian equivalent "conformator".

In its turn, the term "post and metal core" refers to a type of dental restoration used when there is inadequate tooth structure remaining to support a traditional restoration; it has two components, a small metal rod (a post) that is inserted into the root canal of the tooth and the core on which a restoration will be made (for more information, see http://www.dentistrytoday.com/dental-materials/974). In the target language, this complex term has a series of equivalents, such as "pivot dentar", "dispozitiv corono-radicular", "dispozitiv radicular", "stift dentar sau radicular" (see http://www.infodentis.com/pivot-dentar/definitie-rol-indicatii.html). The target term that has better chances of being understood as a translation of the source term is "dispozitiv corono-radicular" because it refers to both components and its acronym (i.e. DCR) is widely used for economy. In order to achieve accurate and unambiguous professional communication one has to choose the most appropriate translation equivalent adapted in spelling and should be found in up-to-date parallel texts that are representative of the field. This has been achieved by checking the vocabulary in both relevant, newly published literature and medical websites from the two languages.

Abbreviations and acronyms are other elements that can pose problems in translation because many of them are not universal and, furthermore, they can differ from one activity to another, as exemplified by Dofka (2013:1), where the abbreviation "*imp.*", in general dentistry, may indicate an impression, but in an oral surgeon's office "*imp*" be used in order to designate an impaction. Abbreviations and acronyms can sometimes produce ambiguity unless they are researched in the exact context where they appear. Ideally, acronyms should be internationally recognized. Such an instance is the term "CAD-CAM", which stands for "Computer-Aided-Design and Computer-Aided-Manufacturing" and is kept in this form in all languages. In dentistry, it stands for a computer device with two components that produces zirconia restorations. In the source text, another recurrent abbreviated term is "lab tech". Actually, it is a variation of the term "laboratory technician", formed by the back-formation strategy. In the target text, it is translated through "tehnician dentar" and we can notice that they have different components. In English, it is a compound word, made of two parts, i.e. "technician" and "laboratory", while in Romanian, the laboratory is replaced by the adjective "dental". While a "dental technician" is a correct and valid term, the Romanian phrase "technician de laborator" does not exist as a collocation. If abbreviations and acronyms are

not correctly and exactly deciphered, the translation will fail and the professional communication will no longer be accurate.

We should also take into consideration the fact that every field has its own specific type of communication and its own terminology and phraseology, such as fixed collocations. Understanding the specific phraseologies of a domain is essential in the translation of specialized texts; it means to know the field and to become a semi-specialist of that field. In order to achieve an accurate translation, the translator has to follow the specific constraints of the communication in that field and language. Some instances in this regard are represented by "color scale", used in the target language either as a collocation or just as the single unit ("scale") to render the dental device with acrylic or ceramic teeth that is used in order to select the color of the patient's teeth. It also has the synonym shade guide. In the target language, the equivalent term is a fixed collocation, i.e. "cheie de culori". Another important phrase is "the preparation of the teeth", translated, in Romanian, by literal translation, as "prepararea dinților"; taking into account our context, it may also be translated by "șlefuirea dinților". Other terms that cannot be translated word-by-word include "*wax pattern" ("machetă din ceară"* and not "*model din ceară");* "investment material" ("*masă de ambalat"* and not "*material de ambalare")*. But this aspect is not confined to only nominal phrases but also to describe stages of production. In Romanian, we have the phrases "a turna amprenta", "a turna modelul", "a turna metalul". In English, the term "to cast" is used as a verb in the structures "to cast the mold from plaster" and "to cast the metal", in order to show the process of pouring some material in a matrix, and as a noun when it refers to the result of the casting process: "plaster cast" ("*model din gips"*), also called "a model" or "a cast"; "metal casting" ("*schelet metallic"*).

4. Conclusions

The aim of this paper was to highlight the importance of terminology in specialized translation activities. It has been noticed that a specialized field has its own phraseology and collection of specialized terms. Thus, we can conclude that for a translator it is highly important to be aware of these elements, in order to create authentic professional communication and to carry out not just a translation activity but also a terminological one. The topic on which these assertions were implemented was the analysis of the language used in dental technology.

The analysis of the difficulties encountered during the translation of a specialized text, from a terminological approach (which, among others, included *pluralia tantum* nouns, synonyms, acronyms and domain-specific phraseologies), reveals the fact that a translator should also have specialized knowledge in the respective field. This is especially underlined by the importance of learning and using domain-specific phrases when translating, in order to get a natural and accurate communication in the target language. Thus, ideally, the target text should render the same information as the source text with as few traces of the translation process as possible; if the target text does not use specific phrases, the result will be a clumsy and unnatural type of communication.

Therefore, in order to efficiently translate a specialized text, the translator should also acquire some basic semi-specialist knowledge typical of the respective field, by learning the main concepts and the relationships between them, by searching for the right equivalent terms and phrases in the target language, in order to render the same information as the source text. Moreover, a specialized translator should also read specialized articles as much as possible, and even establish a relationship with a professional of that field, in order to solve lexical gaps

and to double-check that the terms are appropriate translation equivalents, which can be found in parallel texts, representative of the respective specialized field.

BIBLIOGRAPHY

1. Banay, G. L. (1948). "An Introduction to Medical Terminology I. Greek and Latin Derivations". In *Bulletin of the Medical Library Association.* 36(1): 1-27.
2. Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. New York: Longman.
3. Berghammer, G. (2006). "Translation and the language(s) of medicine: Keys to producing a successful German-English translation". In *The Write Stuff – The journal for European Medical Writers*, Vol.15, no.2.
4. Bukacek, J. (1999). *An Introduction to the Professions of Translation and Interpretation*, Chapter 1, p. 1-9, American Translators Association.
5. Busuioc, I., Cucu, M. (2001). *Introducere în terminologie*. Bucureşti: Credis
6. Cabré M.T., Castellvi (2000). "Elements for a Theory of Terminology: towards an alternative paradigm". In *International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*
7. Cohen, B. J. and DePetris A. (2013). *Medical Terminology: An Illustrated Guide* (7th ed.). Baltimore: Lippincot Williams and Wilkins, Wolters Kluwer Health
8. Dan (Nădrag), L. (2015). "Strategies Concerning the Translation of Specialized Texts", in *Ovidius University Annals*, Economic Sciences Series, Vol. XV, Issue 1, Ovidius University Press, pp. 269-274.
9. *Dentistry Today*, <http://www.dentistrytoday.com/dental-materials/974> [Accessed 30th October 2016].
10. Dobrić, K. (2013). "Creating medical terminology: from Latin and Greek influence to the influence of English as the current lingua franca of medical communication", *JAHR*, vol.4, no. 7
11. Dofka, C. M. (2013). *Dental Terminology Third Edition*, electronic version from cengagebrain.com, Dzuganova, B. (2002). "A brief outline of the development of medical English". in: *Bratisl Lek Listy*; 103 (6): 223 – 227.
12. *English Oxford Living Dictionaries*, Available at <https://en.oxforddictionaries.com> [Accessed 20th October 2016].
13. *GDC - General Dental Council UK*, <http://www.gdc-uk.org/Pages/default.aspx> [Accessed 30th October 2016].
14. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at <http://www.ldoceonline.com/dictionary/vintage> [Accessed 20th October 2016].
15. *Merriam-Webster's Learner's Dictionary,* Available at <http://www.merriam-webster.com/medical> [Accessed 30th October 2016].
16. Nădrag, L. "A Study of the Term Globalization". In *Translation, Semiotics, Anthropology: Transferring Space and Identity across Cultures*. New York: Addleton Academic Publishers, 2012, pp. 444-452
17. *Oxford Concise Medical Dictionary* (8th ed.) (2010). Oxford: Oxford University Press
18. Steiner, S.S. (2002). *Quick Medical Terminology*: *A Self Teaching Guide*, Indianapolis: John Wiley and Sons

19. Volpato, C., Fredel, M., Philippi, A. and Petter, C. (2010). "Ceramic Materials and Color in Dentistry". In *Ceramic Materials.* Available at <www.intechopen.com> [Accessed 30th October 2016].

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

SPEECH ACTS USED IN A STUDY BOOK OF TEACHING AND LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Cristina Ana Măluțan

Assist., PhD, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: The current paper is dedicated to analysing and classifying speech acts while teaching French as a foreign language with the help of Reflets 2, (a study book targeted to adolescents and young adults) edited by Hachette. The classification of speech acts was done after the taxonomies of John Searle and John Langshaw Austin. We have chosen to use in our research the speech acts of these two pragmatists because their work offer exhaustive classifications that had a huge impact on the methodology of teaching foreign languages. The choice to engage taxonomy of speech acts in the methodology of teaching is very simple: the speech act is very commonly used in teaching French as a foreign language. Using the communicative approach in teaching languages enhances the introduction of speech acts in the course books as a methodology of teaching French as a foreign language. In 1976, due to the works of the European Council together with the emergence of Niveau Seuil, the pragmatic current greatly influenced the methodology of foreign language acquisition, which has ended in dedicating the third section of this work to speech acts. Therefore, what was once considered a small unit in the communication process, has transformed into a proper teaching unit which will always be present in the methodology of teaching French as a foreign language. The aim of introducing these speech acts in the French language teaching / learning is to train the learners to become authentic French speakers who are able to do real language interventions in French while speaking with other interlocutors.

Keywords: speech acts, teaching French as a foreign language study book, Austin, Searle, didactics of French as a foreign language

Le courant pragmatique a connu un grand succès dans l'enseignement des langues. Fréquemment employée dans la didactique des langues étrangères, la notion d'acte de parole fait sentie sa présence dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE. C'est dans l'enseignement des langues étrangères que les travaux du *Conseil de l'Europe* ont contribué à les diffuser, avec les niveaux-seuils et les conceptions pragmatiques de la communication. Plus tard, l'approche communicative est considérée comme obligatoire dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue.

L'influence du courant pragmatique dans la didactique du français langue étrangère donne naissance à plusieurs remarques. La première remarque fait référence à l'enseignement de la l'oral, de la communication à des débutants : « Quand la notion d'acte de parole s'est – très rapidement – répandue dans les milieux intéressés par l'enseignement des langues, elle a surtout été introduite à l'aide de cas (demander l'heure, demander son chemin), (s'identifier, se présenter) dont les réalisations étaient d'abord proposées et diversifiées à l'oral. […] L'échange face à face entre deux interlocuteurs y est largement privilégié. De plus, l'accent est généralement mis sur la production de l'acte (de l'intention de communication vers les

formes linguistiques), dans une perspective onomasiologique. […] »[1]. La deuxième remarque qui concerne l'utilisation de la notion d'acte de langage renvoie au fait que celui-ci est une unité minimale de communication qui a une fonction essentiellement descriptive, mais la didactique le transforme en unité d'enseignement : « on dresse des inventaires de formulation dans lesquels un acte, souvent déterminé empiriquement, donne lieu à un éventail des réalisations potentielles. Mais on s'en sert aussi pour définir les contenus des leçons et écrire les dialogues des méthodes de langue »[2].

Le manuel scolaire qui a retenu notre attention dans la classification des actes de langage est une méthode française *Reflets 2* qui est utilisée dans les lycées bilingues roumains, en XIème. La méthode française ayant comme auteurs Capelle G. et Gidon N. est publiée aux Editions Hachette, en 2000. Le thème général du manuel expose l'adaptation d'une famille de Parisiens qui vient s'installer dans un petit village niçois. Deux retraités (Raymond et Joseph) vont jouer le rôle des observateurs critiques, omniprésents dans toutes les situations d'apprentissage.

Nous continuerons par la présentation du manuel, soulignant où se situent les actes de langage. Le manuel est composé de 12 dossiers (chapitres). Dans chaque dossier sont abordés des problèmes de six grands domaines d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Ce sont *les Situations de communication, les* ***Actes de parole*** (les actes de langage nous allons le nommer aussi des actes de parole), *la Grammaire, la Phonétique, l'Écrit et les Aspects socioculturels et civilisation.* En fonction de ces domaines, les dossiers se présentent de la structure suivante : 1. *La page d'ouverture ;* 2. La rubrique *Découvrez les situations ; 3.* La rubrique *Observez l'action et les comportements* permet de vérifier la compréhension des événements, de **repérer les actes de parole** (par l'intermédiaire des exercices) ; 4. Le texte complet de l'épisode illustré (par le document oral) ; 5. La rubrique *Découvrez la grammaire ;* 6. La rubrique *Sons et lettres* ; 7. La rubrique *Visionnez les variations* permet de travailler sur **les actes de parole** (paraphrases et équivalences de sens, oppositions de sens, etc.). Elle amène l'apprenant à utiliser en situations authentiques des **variantes d'actes de parole** rencontrés dans la méthode ; 8. La rubrique *Communiquer* ; 9. La rubrique *Écrit* ; 10. La rubrique *Civilisation* et la dernière rubrique 11. En alternance, un *texte littéraire,* un projet ou un *bilan* termine le dossier.

Dans les lignes qui suivent, nous ferons l'inventaire des actes de parole de ce manuel, pour pouvoir ensuite faire une classification des ceux-ci. Ainsi, les actes de langage rencontrés dans cette méthode de FLE sont classifiés par dossier. Nous identifions dans le contenu du manuel douze dossiers : Dossier 1 : *interrompre une conversation ; faire un reproche ; exprimer un souhait ; demander et exprimer des opinions et des appréciations ; justifier une opinion ; rassurer quelqu'un ;* Dossier 2 : *demander et proposer de l'aide/un service ; faire une invitation/accepter/refuser ; exprimer des opinions ; faire des reproches ; exprimer des doutes et des craintes ; exprimer des souhaits et des sentiments ;* Dossier 3 : *faire une suggestion ; se présenter dans un restaurant ; remercier en quittant un restaurant ; faire des hypothèses à partir d'une condition supposée ; faire des demandes polies ; donner des conseils aimables ;* Dossier 4 : *exprimer une certitude ; changer de sujet de conversation ; mettre fin d'une conversation et partir ; s'informer sur la vie des gens ; faire des critiques ; porter un toast ;* Dossier 5 : *montrer son intérêt pour quelqu'un ou pour quelque chose ; encourager quelqu'un ; se féliciter de quelque chose ; dire qu'on ne s'intéresse pas aux*

[1] Coste, D., 1980 : « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied Linguistics* 1-3, p. 245.
[2] Peytard, J., Moirand, S., 1992, *Discours et enseignement du français*, Hachette FLE, p. 48.

affaires des autres ; demander à quelqu'un de faire quelque chose ; mettre en valeur l'auteur et l'objet d'une action ; Dossier 6 : *exprimer des regrets ; faire des suppositions au passé ; exprimer des sentiments ; exprimer des opinions ; exprimer des faits antérieurs à d'autres faits passés ;* Dossier 7 : *s'indigner ; faire des suggestions ; faire des projets ; exprimer qu'un fait futur est antérieur à un autre fait futur ; demander et donner des informations ;*
Dossier 8 : *marquer son étonnement ; exprimer de l'inquiétude ; faire une faveur ; rassurer quelqu'un ; mettre en valeur un élément de la phrase ; exprimer la cause et la conséquence ;* Dossier 9 : *s'inquiéter de l'opinion de quelqu'un ; reprendre un mot pour changer de sujet ; faire une hypothèse ; faire des hypothèses non réalisées dans le passé ; exprimer des regrets ; faire des reproches ;* Dossier 10 : *avoir une réaction indignée ; essayer de savoir ce que l'autre pense ; empêcher quelqu'un de parler ; exprimer l'opposition et la concession ; exprimer la possession ;* Dossier 11 : t*enir compte de l'avis de l'autre ; atténuer une affirmation ; approuver l'opinion de quelqu'un ; modaliser ; l'expression de ses opinions, intention, appréciations ;* Dossier 12 : *accueillir quelqu'un chaleureusement ; interroger quelqu'un sur sa santé ; faire des projets d'avenir.*

Classification des actes de parole de la méthode du FLE - J. L. Austin

Ayant comme point de départ les travaux entrepris par les chercheurs (Austin et Searle), nous entamerons une classification des actes de parole rencontrés dans le manuel *Reflets 2*.

John Langshaw Austin construit sa théorie des actes de parole après avoir remplacé la différenciation constatif/performatif par les thèmes : acte locutoire, acte illocutoire, acte perlocutoire. Ces notions seront reprises par Searle et analysées, mais la position de l'acte illocutoire changera. Pour cela, avant de montrer quels ont été les développements de la théorie des actes de langage et ses implications pédagogiques, il faut préciser leurs traits fondamentaux.

L'acte locutoire ou acte de *dire quelque chose* comporte trois coordonnées : *l'acte phonétique* (la production des sons), *l'acte phatique* (concerne la combinaison des mots en phrases), *l'acte rhétique* (consiste à employer les vocables dans un sens et avec une référence)[3]. Voici un exemple de notre méthode :

Qu'as-tu mangé aujourd'hui ? - en disant cette phrase on effectue un acte locutoire dans la mesure où on combine des sons et des mots auxquels vient s'associer un certain contenu sémantique.

Le résultat de l'acte locutoire est un produit linguistique, une phrase. Pour J. L. Austin l'objet à étudier n'est pas la phrase, mais la production d'une énonciation dans une situation de discours, pour cela il va s'occuper de la dimension illocutoire.

L'acte illocutoire ou acte effectué en *disant quelque chose* est le centre de notre analyse. Il est muni d'une force illocutoire d'une émission verbale grâce à laquelle cette émission verbale est perçue par le destinataire comme un acte de promesse, d'affirmation, de requête (selon le contexte de communication). Pour Austin la force illocutoire d'un énoncé est donnée par les systèmes de conventions qui gouvernent une société. L'acte illocutoire est conventionnel et réglé par des institutions. Si la convention n'est pas respectée, Austin parle dans ce cas de „l'infélicité" de l'acte.

Le pragmaticien a essayé de trouver des modalités de classifier les actes illocutoires. L'étude des forces illocutoire a amené J. L. Austin à distinguer cinq classes d'actes

[3] Austin, J. L., 2005, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Paralela 45, p. 96.

illocutoires, classification selon laquelle nous allons ordonner les actes de parole du manuel de FLE cité.

1) Les actes *verdictifs* caractérisés par le fait qu'un verdict est livré par un jury, un arbitre ou un juge, peuvent être regroupés sous le nom général de „porter un jugement". Il n'est pas nécessaire que le verdict soit final, il peut être une appréciation, une estimation, une évaluation. Les actes cités par Austin sont : « acquitter, considérer, juger, noter, évaluer, caractériser, estimer »[4] etc. Les verdictifs rencontrés dans le manuel de FLE analysé peuvent être utilisés dans la situation où un collègue de travail a été convoqué pour un entretien d'embauche, mais il n'a pas obtenu le poste espéré et maintenant on doit faire des suppositions, des estimations sur les raisons de son échec : *Faire une supposition (estimer quelque chose)*, acte rendu dans le manuel par les phrases : 1. *Ils ont dû trouver que chez nous c'était plus sympa. 2. Ils ont dû préférer venir chez nous. 3. Ils ont probablement pensé qu'il valait mieux être chez nous. 4. Ils ont sûrement pensé qu'on était mieux chez nous.* [5]

2) Les actes *exercitifs* expriment une décision pour ou contre une action. C'est une décision qui dit que les choses doivent être d'une seule façon. Cette catégorie renvoie à l'exercice de pouvoir, d'influence et est assez nombreuse : « déclarer ouvert/fermé, avertir, prier, indiquer, choisir, ordonner, désigner, sommer »[6] etc. L'exemple pris du manuel peut être considéré une variante adoucie des exercitifs, car il s'agit de l'acte de parole de *mettre fin à une conversation et partir*, rendu par : *1. Je vais vous laisser travailler. 2. Je vous laisse. Vous avez du travail. 3. Il faut que j'y aille, le devoir m'appelle !*[7]

3) Les actes *promissifs* comme *promettre, proposer de…, avoir l'intention de…, faire des projets,* etc. engagent l'énonciateur à une action, mais ils comportent aussi des déclarations ou expressions d'intention (« se dire d'accord, soutenir une cause »[8] etc). Dans la méthode française *Reflets 2*, il y a plusieurs promissifs, parmi lesquels l'acte de parole : *faire des projets*. Le livre présente les phrases possibles à enseigner pour accomplir cet acte dans les contextes imposés par la leçon donnée : *1. Quand Laura aura terminé ses études, on pourra voyager pendant l'hiver, on fermera quelques jours. 2. Quand on aura moins de travail, on pourra prendre des vacances. 3. Dès qu'on pourra, on partira en voyage. 4. Quand les affaires marcheront bien, on fermera quelques jours.*[9]

4) Les actes *comportatifs* incluent l'idée de réagir au comportement de l'autre, l'idée d'attitude concernant le comportement immédiat de quelqu'un : « s'excuser, remercier, déplorer, compatir, complimenter, se plaindre de, bénir, (se) féliciter, maudire, braver »[10]. C'est une classe très disparate qui renvoie au comportement dans la société.

La situation proposée dans le manuel engage l'acte de *se féliciter* au moment où vous avez fait un voyage en voiture dans de bonnes conditions et à l'arrivée, vos ami(e)s vous demandent comment ça s'est passé. Vous vous félicitez que tout se soit si bien passé. Les énoncés employés dans ce cas peuvent être : *„1. Ça a bien marché, ce soir. 2. On n'a pas à se plaindre, ce soir. 3. On pouvait pas faire mieux, ce soir. 4. Si ça pouvait toujours marcher comme ça…"*[11]

---

[4] *Idem*, 45, p. 141.
[5] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 84.
[6] Austin, J. L., 2005, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Paralela 45, p. 143.
[7] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 56.
[8] Austin, J. L., 2005, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Paralela 45, p. 144.
[9] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 98.
[10] Austin, J. L., 2005, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Paralela 45, p. 146-147.
[11] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 70.

5) Les actes *expositifs* sont réalisés dans l'explication d'une façon de voir les choses, dans une conduite d'argumentation, dans une clarification de l'utilisation et de la référence des mots : « affirmer, nier, remarquer, informer, demander, accepter, illustrer, interpréter, approuver, accepter » [12] etc. Pour l'acte de parole *approuver (l'opinion de quelqu'un)*, la méthode *Reflets* 2 offre plusieurs énoncés *(1. C'est ça, c'est tout à fait ça. 2. Vous m'avez très bien compris. 3. C'est exactement ce que j'ai voulu dire. 4. On ne peut pas mieux exprimer ma pensée.*[13]) qui peuvent être employés dans la situation où un personnage commente le tableau d'un peintre et son interlocuteur approuve les opinions favorables.

L'acte perlocutoire ou acte effectué par le fait de dire quelque chose renvoie à la réaction provoquée par l'acte illocutoire sur son destinataire. Un énoncé peut, dans des certaines situations, effrayer, impressionner ou irriter tout comme une promesse peut encourager ou amuser son interlocuteur. Cet acte n'est pas gouverné par une institution et il n'est pas lié au contenu possédé par l'énoncé ou par sa forme linguistique, il relève du domaine de la psychologie. L'exemple pris du manuel est le même que celui donné pour l'acte locutoire, mais une remarque intervient : l'énoncé - *Qu'as-tu mangé aujourd'hui ?* est considéré un acte perlocutoire si cette énonciation sert à apprendre des choses cachées comme embarrasser l'interlocuteur ou manifester de l'intérêt et ne pas obtenir une certaine information de son destinataire.

L'acte perlocutoire garde son statut non-conventionnel dans la théorie des actes de langage élaborée par J. Searle et nous nous proposons de l'analyser dans les lignes qui suivent.

Classification des actes de parole de la méthode - J. Searle

La théorie des actes de langage élaborée par John Searle prend en compte les intentions du sujet énonçant : « Dire qu'un locuteur L a voulu signifier quelque chose par X, c'est dire que L a eu l'intention, en énonçant X, de produire un effet sur l'auditeur A, grâce à la reconnaissance par A de cette intention »[14].

Selon Searle, lorsqu'un locuteur énonce une phrase il accomplit trois catégories d'actes :

a) actes d'énonciation (énoncer des mots, phrases)
b) actes propositionnels (référer, prédiquer)
c) actes illocutoires (affirmer, interroger, ordonner, etc.)

Les actes d'énonciation pourraient être considérés des actes phonétiques, actes morphématiques, etc., mais, dans ce cas, considère Searle, le linguiste parle des phonèmes, morphèmes. Les actes propositionnels impliquent la réalisation d'un acte d'énonciation et n'apparaît jamais seul. On ne peut pas référer et prédiquer sans entreprendre un acte illocutoire. Donc, l'acte illocutoire aura la forme F(R/P) où R/P représente le contenu propositionnel (R=la référence, P= la prédication et F= la force illocutoire). Quand même dans les situations données du discours, c'est le contexte qui permet d'établir la force illocutoire d'un énoncé.

Le linguiste philosophe Searle propose une classification des actes illocutoires qui sont très nombreux. Les critères sont très difficiles, il y en a 12, mais nous allons extraire que les caractéristiques les plus importantes : « 1) l'intention illocutionnaire ; 2) „the direction of fit between words and world"(la direction d'ajustement entre les mots et le monde) qui est, selon Searle une conséquence de l'intention illocutoire ; 3) l'état psychique de l'énonciateur ;

[12] Austin, J. L., 2005, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Paralela 45, p. 148.
[13] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 154.
[14] Searle, J., 1969, *Speech Acts*, Cambridge University Press, p. 20.

4) le degré d'engagement contracté par l'énonciateur ; 5) les rapports entre les interlocuteurs ; 6) les rapports entre les intérêts des deux participants à la communication ; 7) les relations qui existent entre l'acte et le discours dans lequel il s'insère ; 8) le contenu propositionnel »[15]. Le rôle principal est accordé dans cette classification aux conditions essentielles qui constituent les fondements de cette taxinomie et se rapportent au *but illocutoire* et à *la direction d'ajustement entre les mots et le monde* : « Il appartient au but illocutoire de certaines illocutions de rendre les mots (plus exactement, leur contenu propositionnel) conformes au monde, tandis que d'autres ont pour but illocutoire de rendre le monde conforme aux mots »[16].

Ainsi, une place importante est également accordée aux conditions préparatoires des actes de langage, par exemple l'inégalité de statut ou de condition entre les interlocuteurs : « Si le général demande au soldat de deuxième classe de nettoyer la pièce, c'est selon toute vraisemblance une injonction ou un ordre. Si le deuxième classe demande au général de nettoyer la pièce, c'est vraisemblablement une suggestion, une proposition ou une requête, mais ce n'est ni un ordre, ni une injonction »[17].

S'appuyant sur ces axes classificatoires, Searle distingue cinq catégories générales d'actes illocutoires : « Nous disons à autrui comment sont les choses (assertifs), nous essayons de faire faire des choses à autrui (directifs), nous nous engageons à faire des choses (promissifs), nous exprimons nos sentiments et nos attitudes (expressifs) et nous provoquons des changements dans le monde par nos énonciations (déclarations).»[18]

Nous prendrons à tour de rôle chaque type d'acte proposé par Searle et nous allons sélectionner des exemples de la méthode en question.

Les *assertifs* ont pour but *d'engager la responsabilité du locuteur (à des degrés divers) sur l'existence d'un état de choses sur la vérité de la proposition exprimée*, et leur direction d'ajustement va des mots au monde. L'exemple pris du manuel montre la vérité des actes de parole d'un énonciateur au moment où il *quitte un restaurant*. La situation est simple. Les auteurs de la méthode de FLE offrent des énoncés qui peuvent être produits quand on prend congé après avoir passé une soirée magnifique dans un restaurant : « 1. - J'espère que nous aurons le plaisir de vous revoir. – Certainement. *J'aime beaucoup cet endroit.* ; 2. – J'espère que ça vous a plu et que nous vous reverrons. – *Oui, ça m'a beaucoup plu.* ; 3. - Nous serons toujours heureux de vous revoir. – *Je reviendrai avec plaisir*. ; 4. – Vous serez toujours le bienvenu. *Et moi, je serai toujours ravi(e) de revenir* »[19].

Le but illocutoire des *directif*s consiste dans le fait qu'ils représentent des essais de la part du locuteur *de faire faire quelque chose par l'auditeur*. Ces tentatives peuvent être très simples (« inviter à », « suggérer », « demander », etc.) ou au contraire « ardentes » (« ordonner », « réclamer », « insister »), selon l'axe du degré d'intensité de la présentation du but. L'acte de parole choisi du manuel porte sur : demander de l'aide ou un service. Les énoncés proposés sont : 1. - *Est-ce que tu peux rendre un petit service à X* ? – Mais avec plaisir. Qu'est-ce que je peux faire ?; 2. - *Je peux te demander quelque chose ?* C'est pour X… - Mais oui, je t'écoute. ; 3. – *Ça t'ennuierait de rendre service à X ?* – Mais non. Bien au contraire[20].

---

[15] Searle, J., 1969, *Speech Acts*, Cambridge University Press, p. 131.
[16] Searle, J, 1982, *Sens et expression*, Paris, Minuit, p. 41.
[17] *Idem*, p. 44.
[18] *Idem*, p. 32.
[19] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 42.
[20] *Idem*, p. 28.

En ce qui concerne la catégorie des *promissifs*, Searle reformule à sa manière la définition d'Austin : ce sont des actes dont le but est d'obliger le locuteur à adopter un certain comportement dans le futur. Dans *Reflets 2,* nous avons identifié comme promissif l'acte de parole : faire des projets d'avenir. Le contexte rencontré dans la méthode offre plusieurs phrases qu'on peut énoncer dans la situation où on vient de recevoir une importante somme d'argent et on veut promettre quelque chose : *1. Comme ça, on pourra agrandir la terrasse… 2. Maintenant, on peut penser à agrandir la terrasse. 3. Il y a longtemps qu'on voulait agrandir la terrasse… 4. Enfin, on va pouvoir agrandir la terrasse !* [21]

Les *expressifs* (comme « remercier », « féliciter », « s'excuser », « déplorer », « s'indigner ») sont définis comme ayant pour but d'exprimer l'état psychologique rencontré dans la condition de honnêteté, vis-à-vis d'un état de choses précisé dans le contenu propositionnel. La situation proposée par le manuel renvoie à l'état psychologique éprouvé par une personne au moment où on lui montre un article de journal dans lequel on la met en cause pour quelque chose qu'elle n'a pas fait. Alors, l'acte de parole s'indigner peut être exprimé par : *1. Mais qu'est-ce que c'est ça !; 2. Non, mais c'est pas vrai !; 3. Qu'est-ce que c'est que ces histoires !; 4. Ah, bien ça, c'est trop fort !*[22]

La classe des *déclarations* a pour caractéristique définitionnelle : « l'accomplissement réussi de l'un de ses membres garantit que le contenu propositionnel corresponde au monde : si j'accomplis avec succès l'acte de vous désigner président, vous êtes président ; si j'accomplis avec succès l'acte de vous proposer candidat, vous êtes candidat ; si j'accomplis avec succès l'acte de déclarer la guerre, c'est la guerre ; si j'accomplis avec succès l'acte de me marier avec vous, nous sommes mariés »[23]. Pour trouver un exemple d'acte déclaratif dans la méthode française c'est très difficile. Nous avons choisi une situation semblable qui comprend l'acte de parole déclaratif *d'empêcher quelqu'un de parler* dans la situation où on a des invités au dîner et l'un de ces amis commence à parler politique. On sait que les autres invités ne partagent pas ses opinions, pour cela on doit essayer de l'arrêter. Alors, on prononce une déclaration, les phrases proposées sont : *1. Ne commence pas à parler de ça !; 2. Ah ! non, je t'arrête tout de suite !; 3. Je t'en prie, ça suffit comme ça !; 4. Tu n'as pas autre chose à nous raconter ?!*[24]

Nous ne nous sommes pas proposés des classifications exhaustives des actes de langage dans cet article. Bien sûr qu'il y en a d'autres chercheurs qui ont fait sentie leur présence dans la problématique des actes de paroles (Fr. Récanati, B. Fraser, C. Kerbrat-Orecchioni). Nous nous sommes arrêtés aux philosophes linguistes Austin et Searle parce que nous pensons qu'ils offrent deux taxinomies importantes des actes de parole, deux typologies qui ont influencé beaucoup la didactique du français langue étrangère.

BIBLIOGRAPHY

AUSTIN, John, Langshaw ; (2005) : *Cum să faci lucruri cu vorbe,* Editura Paralela 45, Piteşti.
CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle ; (2000) : *Reflets 2 – méthode française,* Hachette, Paris.
COSTE, Daniel et alii.; (1976) : *Un Niveau-Seuil*, Crédif, Strasbourg.

[21] *Idem*, p. 168.
[22] *Idem*, p. 98.
[23] Capelle, G., Gidon, N., 2000, *Reflets 2 – méthode de français*, Hachette FLE, Paris, p. 42.
[24] *Idem*, p. 140.

COSTE, Daniel ; (1980) : « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues » in *Applied Linguistics*. No. 1-3.
CUQ, Jean-Pierre ; (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire du français langue étrangère*, Les Editions Didier, Paris.
KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine ; (2008) : *Les actes de langage dans le discours*, Armand Colin.
MAINGUENEAU, Dominique ; (1979) : *Les livres d'école de la République (discours et idéologie)*, Editions Le Sycomore, Paris.
MOESCHLER, Jacques ; REBOUL, Anne ; (1999) : *Dicţionar Enciclopedic de Pragmatică* (coord. Carmen Vlad, Liana Pop), Ed. Echinox, Cluj-Napoca.
PEYTARD, Jean ; MOIRAND, Sophie ; (1992) : *Discours et enseignement du français*, Hachette.
POP, Liana ; (1986) : *Le texte de manuel avec application au français* (thèse de doctorat), coordonator ştiinţific Paul Miclău, Facultatea de Limbi străine, Universitatea din Bucureşti.
ROVENŢA-FRUMUŞANI, Daniela ; (2004) : *Analiza discursului*, Ed. Tritonic, Bucureşti.
SEARLE, John ; (1969) : *Speech acts*, Cambridge University Press.
SEARLE, John ; (1982) : *Sens et expression*, Paris, Minuit.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN FOREIGN STUDENTS ATTENDING MEDICAL SCHOOLS IN ROMANIA

Anca Ursa

Assist., PhD and Nora Mărcean, Assist. Prof., PhD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: Ever since its publication, in 2001, the CEFR has been the main guide for structuring and shaping the evaluation and teaching process in foreign languages. Although they propose a truly revolutionary communicative approach, the CEFR and the current didactic methodologies acknowledge the cultural background of the newly acquired language only to a limited extent, whereas intercultural communication competence (IC) has been strongly emphasized by the European language policies in recent years, in a world increasingly built on multicultural communities. Foreign students attending the Romanian Medical Universities study Romanian as a foreign language for two main reasons: to adapt to the community within which they will live for at least six years and to be able to interact with patients during the clinical years. Thus, the role of the Romanian teacher cannot be limited to the development of communicative skills, but should also include the effort to overcome superficial representations of the Romanian environment, which is essential to gaining the empathy towards the adoptive society and towards patients. Once this intercultural perspective has been assumed, linguistic competences will develop more quickly and more thoroughly. It is the purpose of this article to identify the appropriate pedagogical approaches able to stimulate intercultural communication, including the exit of foreign students from their safe group, the empathy towards the environment and learning Romanian language through its interactional and cultural sides.

Keywords: intercultural communication, medical language, identity representations, communication activities, language policies.

1. Introduction

More than half of the 20.000 foreign students in Romania[1] attend classes at medical schools from the main cities. Usually, throughout the first three years of study, which are the pre-clinical ones, Romanian is included in the curriculum, so that upon entering hospitals students would be capable of carrying out a dialogue with Romanian patients. Starting with 3rd year semiology, the patient's anamnesis requires students not only to have linguistic competences in the new language, but to also have an intercultural competence (IC), of understanding and respecting the socio-cultural background of the patient. Concretely, this background is built from elements that help us understand the world, and invest it with meaning: values, manner of thinking, language, beliefs, manners of interacting with each other, customs and traditions.

[1] http://www.rfi.ro/social-85336-numarul-studentilor-straini-romania-s-dublat-zece-ani-interviu-audio; http://www.zf.ro/profesii/educatia-la-export-peste-20-000-de-studenti-straini-invata-in-facultatile-romanesti-14978309

IC is important for at least three purposes: to decipher language nuances, to establish the authenticity of the dialogue that constructs anamnesis and, last but not least, to gain the patient's trust. When medical personnel does not have or ignores the IC, it can lead "to stereotyping, and, in the worst cases, [to] biased or discriminatory treatment of patients based on race, culture, language proficiency, or social status" (Betancourt, 2003: 560).

The present study proposes a series of teaching activities that are useful in modelling CI, and easy to insert in between exercises that are specific to language competences.

2. Methodology and theoretical frame

Intercultural communication, which has been initiated only half a century ago, first in the diplomatic world through the writings of Hall[2], has known in the 90s a spectacular development, which answered to a world dynamic that had been difficult to imagine centuries before. If theoreticians such as Hoffstede (1991), Bennet (1993) or Brislin-Yoshida (1994) concentrate on intercultural communication in general, Seelye (1997) and Byram (1991, 2002, 2014)[3] terminologically ground the teaching of the intercultural communication within the context of learning foreign languages.

Our theoretical reference points have two sources, as different as they are complementary. The first source is of European origin and situates the IC within present language policies, which are legitimised by Brussels, just as in the case of the *Common European Framework of Reference.* The second source comes from the United States and defines multiculturalism more specifically in the education of medical students who will have to deal with patients from different cultural mediums.

A. The IC in the European linguistic context

Recently, in the context of a world that is increasingly culturally diverse, professor Michael Byram, one of the artisans of the present European language policies, and his collaborators theorise and exemplify several teaching activities that facilitate linguistic and cultural communication (Byram *et alii*, 2014: 37-52). In the list below we present the teaching activities that the authors propose for the initiation and consolidate of the IC, and which can be easily transposed into specialised contexts, including that of learning Romanian by future doctors:

1. Activities emphasising multiple perspectives
2. Role-plays, simulations and drama
3. Theatre, poetry and creative writing
4. Ethnographic tasks
5. Use of films and texts
6. Image making/still images in class
7. Social media and other online tools.

The authors explain the firm intention of the activities to emphasise the consciousness of different perspectives and to simultaneously construct "skills of observation, interpretation and decentring as well as their openness and non-judgmental thinking" (Idem: 39). In the final

[2] E.T. Hall, *The Silent Language* (1959), *The Hidden Dimension* (1966), *Beyond Culture* (1976).

[3]Hofstede, G. H., *Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, Sage Publications, 1980; Bennett, M. J., ***Towards ethnorelativism: a developmental model of*** *intercultural* ***sensitivity,*** in: Paige, R. M. (ed), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1993; Brislin, R.W., Yoshida, T., *Intercultural Communication Training: an introduction*, Sage, 1994; Seelye, H. N., *Teaching* ***Culture: Strategies for Intercultural Communication***. Third Edition Chicago: National Textbook Company, 1997; Byram, M. (v. *Bibliografie*).

part of the study we will adapt the majority of these activities to the needs of the foreign students from Romanian medical schools.

B. The IC in the context of American medical studies

At the beginning of the 2000s, the medical education in the United States started being preoccupied with introducing the intercultural competence in the curriculum, as a result of the amplified diversification of the populations, and of the increased number of ethnic minoritarians, who seem to become majoritarians by 2050 (Kripalani & *alii*, 2006: 1116). Soon after, the "Academic Medicine" journal dedicated an entire issue to discussion about reducing cross-cultural communication. The articles and studied that were included formed the theoretical outline for future contents and for the standards of evaluation necessary to establish the intercultural competence and a compulsory discipline in the curriculum of medical schools. A document that synthesises the useful teaching concepts is found on the website of the Association of Medical Colleges[4] and can be consulted by all those interested. Although in the cited documents emphasis falls upon the standards of evaluation, just as in the initiation of any teaching field, in our study we will only make use of the methodological suggestions from the teaching/learning process, since in Romanian medical schools we are dealing with a pioneer project, an experiment included in the learning of a foreign language. As a result, for the moment we will only make use of Betancourt's scheme, with the three Conceptual Approaches to Cross-cultural Education, whose measurable evolution proves the assimilation of the intercultural competence:

1. Attitudes – students explore and reflect upon culture, racism, tagging, sexism etc.
2. Knowledge – the focus is on the teaching of the unifying cultural characteristics of cultural groups.
3. Skills – students build tools for managing cultural specificity, which rather belong to medical anthropology (Betancourt, 2003: 561).

After the identification of the most evident socio-cultural characteristics of Romanians, we propose a set of exercises and activities that are useful in forming and managing the IC which can cope with the cultural challenges that are encountered by foreign medical students in Romanian hospitals.

3. Cultural characteristics of Romanian patients

Although there are objectors to ethnopsychology, the present portrait-studies of national groups have gathered quantitative and qualitative proof of the characteristics that are common to the members of the group, and that substantially differentiate them from other individuals who are from outside the group[5]. In regards to Romanians, the most recent portrait-study belongs to psychologist Daniel David (2005), who has investigated over 50.000 Romanians, in representative samples, and has then applied a transcultural analysis of the comparison with other nations, and with Americans in particular. From this rich volume we will extract the characteristics of Romanians, from what the author calls *the surface psychological profile*, meaning the traits that are presently evident and not the potential that is attainable in a few years. These represent the characteristics with which a foreign student is confronted and for the sake of coherence we must identify teaching solutions for intercultural

[4] https://www.aamc.org/download/54338/data/culturalcomped.pdf

[5]Terracciano, A., Abdel-Khalak, A. M., Adam, N., Adamovova, L., Ahn, C.-k., Ahn, H.-n., et al. (2005). National character does not reflect mean personality trait levels in 49 cultures. Science, 310,96-100; Hunyady, G. (2003). *Stereotypes during the decline and fall of communism*. New York- Routledge; Iacob, L.M. (2003). *Etnopsihologie şi imagologie.* Editura Polirom, Iaşi.

management. Thus, these are the main traits of a Romanian, according to Professor David, presented here in a simplified manner due to clear space limitations:
1. a personality that is usually defensive, centred on negative aspects (e.g. scepticism, misanthropy, pessimism);
2. a behaviour that does not easily comply with norms and rules;
3. major benchmarks: work, family and religiousness;
4. a lack of trust in people, strangers or acquaintances, with the exception of family;
5. the use of power in a feminine paradigm, characterised by discussions and the search for consensus, although sometimes these are burdened by disputes/misunderstandings;
6. low scores in regards to values such as universalism, benevolence, hedonism, searching for novelties and self-determination;
7. the dissimulation of the importance of Western values with the purpose of creating a good impression;
8. defiance, doubt and relativism are lower, while conformity is high, which makes them predisposed to being submissive to dogmas (in this case religious one) (David, 2015: passim)

Without having the scientific width and rigour of the treaty cited above, a small study, done in 2012 by a human resources company, aims, along the lines of our immediate interest, at the traits of difficult patients and, without being a surprise, it somewhat anticipates the exhaustive portrait discussed above: the refusal of rules, defeatism, preference towards dogmas and alternative explanations, in the disadvantage of science[6].

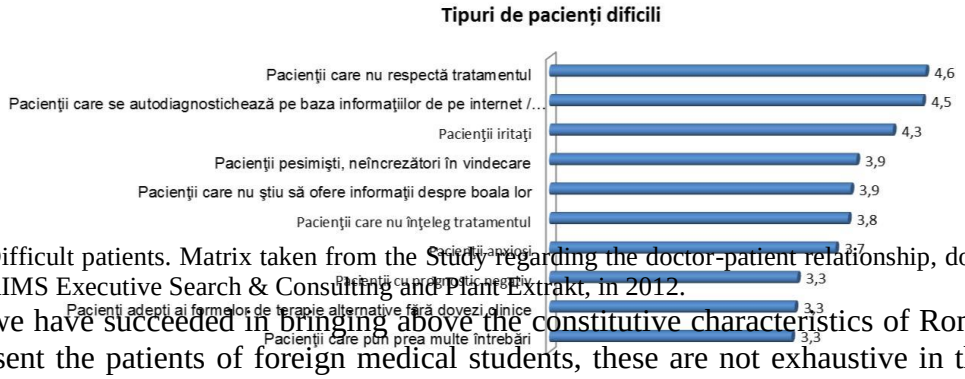


Figure 1[7]: Difficult patients. Matrix taken from the Study regarding the doctor-patient relationship, done by the companies AIMS Executive Search & Consulting and Plant Extrakt, in 2012.

If we have succeeded in bringing above the constitutive characteristics of Romanians, who represent the patients of foreign medical students, these are not exhaustive in the least. These traits are representative from a pedagogical point of view, but a complete ethnic portrait is still in need of numerous nuances.

4. Teaching activities for forming IC with foreign medical students in Romania

Although for the moment in Romanian medical schools there is no special discipline that deals with the intercultural formation of students, the work group is much more homogeneous and easy to manage, both in the process of teaching and that of evaluation, within the Romanian course, for example. Beyond individual variation, there is a psycho-social unity, which has been detailed above, and which allows the establishment of some functional instruments. Unlike the US or Western European states, where the multitude and

[6] http://aims.ro/download/Studiu_Medic_Pacient.pdf
[7] **Types of difficult patients:** Patients who do not respect the treatment; Patients who self-diagnose based on information found on the Internet; Patients who are irritated; Patients who are pessimistic, and sceptical about the healing; Patients who do not know to offer information about their illness; Patients who do not understand the treatment; Patients who are anxious; Patients who have a negative prognosis; Patients who are in favour of alternative therapies without clinical proof; Patients who do not ask a lot of questions.

the difference between minority groups are overwhelming and thus the tendency towards stereotyping is more emphatic, in Romania the process of intercultural education can go more smoothly, from ethnocentrism (denial, defence, minimisation) toward ethnorelativism (acceptance, adaptation, integration) (Bennett, 1993: 22), due to the lack of major variation in cultural challenges during student-patient meetings.

Starting from Betancourt's tripartite approach model – attitudes, knowledge, skills – we will for each describe three demonstrative communicational activities, which are meant to help with forming and developing the IC, and with a coherent means of cultural communication with Romanian patients, respectively.

4.1. The attitudes are the first ones to be visible in professional meetings, but also the most difficult to form and improve. They include humility, empathy, curiosity, respect, sensitivity, and awareness of all outside influences on the patient (Betancourt, 2003: 561). The specific exercises imply especially processes of self-reflection on personal tendencies of stereotyping and efforts to understand the beliefs and behaviour that contradict personal values. It is about questioning cases of tagging, sexism or other types of discrimination.

4.1.1. The identity poster: Students receive Romanian newspapers, scissors and glue. Working in pairs, they create a poster out of a minimum of five clipped images, which has to represent the typical Romanian, as they understand it. The final discussion will give the opportunity for the professor, and perhaps also for colleagues or even for authors, to highlight possible stereotypes that emerge.

4.1.2. The online story platform: From the activities that allow taking in a multiple perspective in the intercultural medium, the most productive one seems to be the construction of narrations (Byram et alii, 2014: 40). Practising controlled productions of fictional messages allow students to step out of their own values, norms and beliefs and live – even if temporary – in someone else's skin. The online Storybird platform (https://storybird.com) allows the use of sets of images and the creation of free online illustrated books. In order to ensure the adherence to the domain, the professor can give thematic titles such as: *My first day in Romania, Everyday conflicts, Why I am different* etc.

4.1.3. *Workshop – The white coat*: is an exercise proposed by Boutin-Foster *et alii* (2008: 108) and consists in a general conversation about clothing semantics. From the meanings of the medical coat, which can suggest a sceptic medium, trust, respect, one gets to the "clothing reading" of individuals from images of potential patients, which are presented by the professor. The aspects that can be subsequently detailed will arise from the commentaries: economic status, education, conformity, sexism etc.

4. 2. Knowledge about a new culture is the easiest to transmit and receive, since it is related to objective facts connected to the newly encountered population: the socio-political and historic context, the economic status of the majority, types of education and usual professions, religious beliefs, the state of the health system, traditional healing practices and, last but not least, the language of the target group, namely Romanian. The exercises are generally those that are specific for language reception competences, meaning for reading and listening.

4.2.1. The game of predictions: A narration that presents a typical cultural aspect is read in stages. Between the fragments, predictions are made regarding what the listeners think will happen. All the ideas are written down, and at the end the predictions that are confirmed by the text are marked. The theme can be a day in Communism, the case of the nun killed through exorcism at Tanacu, a Romanian wedding etc.

4.2.2. The film: One of the valuable films that portray the present doctor-patient relation in Romania is *The Death of Mr. Lăzărescu* (Cristi Puiu, 2005). A typical scene, as is the one from minute 60 to minute 66, is a good opportunity to update and fill the knowledge about the emergency services in Romania. The sequence will be accompanied by a worksheet containing boxes to be filled: the attitude of the coordinating doctor, the attitude of the patient, the relation with the disease.

4.3.3. A lexical exercise: Still in the category of knowledge we also have the language learned for patients. It happens that an inhibiting distance can sometimes exist between the technical language of the doctor and the patient's deciphering capacity. Lexical exercises that associate scientific terms with their colloquial variant can be useful:

1. I gained weight.		a. anorexia
2. I lost weight.		b. dyspnoea
3. I no longer have an appetite for food		c. nausea and vomit
4. I hear noises in my ears.		d. tinnitus
5. I feel I don't have enough air.		e. asthenia
6. I feel sick and I'm vomiting.		f. gaining weight
7. I feel tired.		g. cephalalgy
8. I have a headache.		h. epistaxis
9. I had a nose bleed.		i. losing weight

4. 3. Skills refer to the students' capacity to obtain information from the patient about his/her manner of seeing the disease, the healing, about his/her perception of health and then to their skilfulness in correctly managing this information, once obtained (Betancourt, 2003: 562). In general, when dealing with cross-cultural skills, students are encouraged to ask of patients an explanatory model, meaning a description of the disease from which the manner in which they understand and conceptualize their health problems can emerge. At the same time, the young students learn how to negotiate the treatment in cases when it is difficult to accept and to discuss the decision-making independence of the patient who excessively relates to family, religion or alternative treatments.

4.3.1. Role-playing games: A great majority of patients in hospitals are elderly for two reasons: the more fragile physiological condition and the accelerated aging rate of the population[8]. The role-playing games that can be simultaneously interpreted by two or three groups, with different approaches, are those of a dialogue with pensioners who: - despite diabetes, go on severe fasting;

- refuse to follow a treatment for hypertension according to recommendations, because they have an alternative naturalistic method of treatment;
- do not trust the doctor, because he/she is a foreigner.

4.3.2. Brainstorming: A rapid and productive exercise is that of brainstorming. All the members from the group can propose solutions for negotiating, for instance, with a defensive, cynical patient. All the solutions are written down, and at the end the first most efficient approaches are collectively chosen.

[8] http://www.insse.ro/cms/files/publicatii/pliante%20statistice/Anuarul_demografic-PROMO.pdf, p. 8.

4.3.3. Dramatization: The initiation of a play is proposed, where the main role is that of the patient suffering from asthma, and who is psychologically dependent on the decisions of the family, who is denying his/her illness. The student playing the role will try to solve the problem with the new identity and with the resources that it implies.

Although in the learning process the three approaches are separate from a teaching perspective, in concrete student-patient meetings they are often simultaneous and aim for the same role, that of ensuring an efficient and authentic communication with the patient who come from a different cultural medium.

5. Conclusions

Although it is not entirely new, the intercultural competence is not for the moment a part of the curriculum of European medical schools as a separate discipline, as is the case in the United States. Their standards are a model for context specific nuancing. On the other hand, the European language policies assume and deconstruct interculturality in various activities and recommend it in the process of learning foreign languages. We have combines the methodological suggestions from the two sources and we have proposed diverse exercises, which can make it easy to learn. The process is neither spontaneous nor easy, but once the attitudes, the knowledge and the understanding skills of a new culture are assimilated, the patient's communication and openness are considerably eased. The status of foreign students in Romania is not, as in other cases of intercultural learning, that of the majoritarian who is trying to understand the culture of the minoritarian, but the opposite, that of the foreigner who is inserting him/herself in a culture that is rather fixed, and which s/he manages according to the opportunity of reading it through the lens of intercultural competence.

BIBLIOGRAPHY

1. Arens, Catherine, (2010) „The Field of Culture: The *Standards* as a Model for Teaching Culture", in *The Modern Language Journal* 94, p. 321-324.
2. Bennett, Milton J., (1993) Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige RM (ed.). Education for the Intercultural Experience. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, p. 21–71.
3. Betancourt, Joseph R., (2003) „Cross-cultural medical education: Conceptual Approaches and Framework for evaluation" in *Academic Medicine*, vol 78, p. 560-569.
4. Byram, Michael, Esarte-Sarries, Veronica, (1991) *Investigating cultural studies in foreign language teaching: a book for teachers*, Clevedon, UK: Multilingual matters.
5. Byram, Michael, Nichols, Adam, Stevens, David, (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters Ltd.
6. Byram, Michael, Gribkova, Bella, Starkey, Hugh, (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical Introduction for teachers*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
7. Byram, Michael, Martyn Barrett, Ildikó Lázár, Pascale Mompoint, Gaillard, Stavroula Philippou, (2014) *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3, Council of Europe Publishing, accesat la adresa URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf
8. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, accesat la adresa URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

9. Crandall, Sonia J., George, Geeta, S. Marion Gail, David Steve Davis, (2003) „Applying Theory to the Design of Cultural Competency Training for Medical Students: A Case Study" in *Academic Medicine,* vol 78, pp. 588-594.
10. David, Daniel, (2015) *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*. Editura Polirom, Iași.
11. Kearney, Erin, (2010) „Cultural Immersion in the Foreign Langiage Classroom: Some Narrative Possibilites" in *The Modern Language Journal* 94, pp. 332-336.
12. Kripalani, Sunil, Bussey-Jones, Jada, Katz, Marra G., Genao, Inginia, (2006) „A prescription for Cultural Competence in Medical Education", in *JGIM,* Volume 21, Issue 10, pp. 1116-1120.
13. Mărcean, Nora, Ursa, Anca, (2016) „Imersiune socioculturală și strategii didactice interculturale în învățarea limbii române de către studenții francezi", in *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Dimensiune a interculturalității*. Editura Universității Petrol și Gaze din Ploiești, Ploiești.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

COLOURS USED IN IDIOMATIC EXPRESSIONS

Cristina Gabriela Marin

Assist., PhD, University of Craiova

Abstract: This article aims at focusing on colour terms used in idiomatic expressions in English language. I chose the semantic field of colours because they are very frequently used especially to convey certain meanings.As a very significant human experience, colours attracted many scholars' attention. People always use colours to express their understandings and thoughts and their meaning changes across cultures.

Keywords: Colour, feelimgs, emotions, double meaning,collocation

Among figures of speech, idioms represent a set expression of two or more words that means something other than the literal meaning of its individual words.According to Oxford Advanced Learner's Dictionary, an idiom " is a phrase or sentence whose meaning is not clear from the meaning of its individual words and which must be learnt as a whole unit" (p.616). The meaning of the idioms can be sometimes understood by looking the words up in a dictionary and using some common sense and imagination and the context of the phrase. Taking into account all these aspects the article aims at focusing on colour terms used in the idiomatic expressions. So present are colours in our existence that alongside taxes and death they have been (humorously) labeled as the third inescapable element of our lives.Therefore, it comes as a natural phenomenon that they were incorporated in language and ascribed symbolic values. Colour symbolism is the use of colour to represent traditional, cultural or religious idea, concepts, feelings or to evoke physical relations. Colours are believed to create a physical reaction/red has been shown to raise blood pressure, they also follow trends- in certain periods different colours have been considered fashionable or the attribute of social political categories (as purple representing royalty or red representing communism).

1. Colours and emotions

Anders Steinvall[1] explored the collocations of 50 colour terms and 135 emotions terms and researched "which colour categories are salient from the point of view of emotions and vice versa".

The most frequent collocation of black colour is related to sadness. White colour is associated with anger and fear and red is very vividly represented by collocations with anger. Both Yellow and orange convey joy. Green is associated with anger to be more precisely with envy and jealousy.

Here are some examples (according to Longman Dictionary):

-black day-*without hope*

-black look- *full of anger and hate*

[1] "Colours and Emotions in English" , Anthropology of Colour, Interdisciplinary Multilevel Modelling, p. 348

-the black sheep of the family- *someone who is regarded by the other members of their family or a group as a failure or embarrassment*
-a **black** mark against somebody- *someone has a bad opinion of you because of what you have done*
-not as **black** as painted – *not to be as bad as people say you are*
-black list- 1. *ban from further employment in a particular field 2.a list of people, institutions, organizations, books, etc. that do not enjoy official support*
-to give somebody a **black** eye- *give somebody a bad reputation*
-in one's **black** list- *in one's list of datable pretty girls*
- paint somebody all **black-** *describe someone or something as all bad*
-the pot calling the kettle **black-** *criticizing another for faults or errors of which oneself is guilty (Rom. Râde ciob de oală spartă)*
-the pot shouldn't call the kettle **black-** don't criticize somebody else for you yourself can be criticised
On the other hand, white indicated something good, having the power to turn something bad into something good:
-white lie- *a lie that you tell someone in order to protect them or avoid hurting their feelings*
-white lightning- *moonshine*
-white magic- *magic used for good purposes*
-bleed **white-** *pay out so much money that one is left peniless*
-as **whit**e as sheet- *extremely pale*
-with **white** anger/fear-*very angry*
-white collar jobs – office jobs whereas **blue collar** is a term used to refer to manual workers.
Blue is very widely used colour for suggesting the sky, air, cold, emotional distance or spirituality. Further there are some expressions with blue:
-feeling **blue**- *be depressed*
-sing the **blues-** *be sad, melancholic*
-argue/talk till you're **blue** in the face- *to argue/to talk about something a lot, but without achieving what you want*
-between the devil and the deep **blue** sea- *to be in a very difficult position*
-blue with cold-*someone who looks extremely cold*
-burn with a low **blue** flame- *to be in the most extreme stage of intoxication*
-to make a **blue** fist of- (slang) – *make a dismal failure of*
Here are some expressions containing "red":
-to roll the **red** carpet- *to give a special treatment to a visitor*
-to be caught **red**-handed- *as he was doing something bad*
-red-faced- *be embarrassed or angry*
-to give somebody **the red** light- *not togive the permission to do something*
-go/turn **red**- *your face becomes a bright pink colour especially because you are embarrassed or angry*
-like **a red** rag to a bull- *very likely to make someone angry or upset*
-see **red**- *to become very angry*
-red cent- *every single money*
-red herring- *something designed to deceive, a false clue given to mislead pursuers*.
-red ink-*lose or indobtedness, as the total of loss is written in red ink, while the profit is written in black.*

-red-letter day- *any memorable or important occasion*
-red light district- *a district of brothels*
-red neck- *American southerner known for his red neck presumbly working in the sun*
-like a red flag to a bull- it makes someone very angry, as you probably know, bulls get angry when you wave a red flag in front of them.
-red *tape – means bureaucratic delay in getting the things done*
-paint the town **red-** *celebrate, indulge in riotous fun through a visit to nightclubs, cabarets, etc.*
(Rom. A o face lată)
-red sky at night, sailors delight- *red sky in the morning sailors take warning*
Green can be associated envy with jealousy, lacking of experience, looking very pale:
-to be **green** around (or about) the gills- to look pale
-pretty **green**- *young and lacking experience*
look a bit **green**-*look pale and ill*
-green with envy- *wishing very much that you had something that someone else has*
-to get the **green** light-*get permission to do something*
-the grass is **greener** on the other side-people think they would be happier if things were different
-to have green **fingers**- *to be good at making plants grow.*
Brown colour appears in the following expressions:
-to do somebody **brown** (slang)- *to deceive somebody*
-to do something up **brown** (slang)- *do thorouhgly*
-browned off- *very annoyed by something*
-in a **brown** study- *absent minded*
-to get **browned** off- *annoyed*
-brownie points- *to make someone have a good opinion of you*
-brown nose- *to try to make someone in authority like you by being very nice to them*
-to be in a **brown** study- *completely absorbed in thoughouts*

Further I have found the following expressions with “purple”, “gold”, “crimson”, “grey”, “ruddy”, “silver”, “olive”:
-**purple** with rage- *colour of the face caused by anger*
-**purple** patch- *time when you are very successful*
-heart of **gold**- *very kind*
-**golden** boy/girl- *someone who is very popular or successful*
-**gold** digger- *an attractive woman who uses her look to get money from rich people*
The pot of **gold** at the end of rainbow- fantasy, dream
-somebody is **golden**- *used to say that someone is in a very good situation and is likely to be successful*
-go/turn/flush/turn **crimson**- *your face becomes red because you are very angry or embarrassed*
-Don wearing the **gray**- *become a Confederate soldier*
-**grey** matter-*your intelligence/brain*
-**grey** face-*looking pale because you are tired, frightened or ill*
-**the grey**- *boring and unattractive*
-**grey** area- *used to talk about a situation in which something is not clearly a particular thing, so the people are not sure how to deal with it.*

-**ruddy** cheeks- *face that looks pink and healthy*
-**ruddy**- *bloody* (used to emphasize when you are annoyed with something or someone)
-**silver** bullet- *something that solves a difficult situation very quickly and easily*
- to be born with a **silver** spoon in your mouth-*born in a rich family*
-every cloud has a **silve**r lining- *there is something good even in a situation that seem very sad or difficult*
-**silver** surfer- *old person who uses the Internet*
-**silver**-tongued- *good at talking to people and making them like for, persuading them to do what you want*
-**silvery** voice- *very pleasant and musical voice*
-**olive** skin/complexion-skin *colour that is typical of people from countries such as Greece, Italy or Turkey*
- to extend offer/hold out an **olive** branch- *to do/to say something in order to show that you want to end an argument with someone.*
-in the **pink**- *in good health*
Yellow dog contract- *an employer-employee illegal contract by which a person being hired is first made to agree that he will join no labour union while employed*
Yellow livered- cowardly
-fair-haired (or **blue**-eyed, **golden**-haired, **white** haired) – *boy/ man who is most favoured by those in power, one who is expected to be elevated to the top position*
-see life in **black or white**- *have a narrow, simplistic moralistic or social views*
-see something through **rose**-coloured glasses- *put everything in a good light, be always cheerful*
-shrinking **violet**-*very shy, withdrawn person*
-swear **black is white**- *be a chronic liar, falsify the truth*
2. Similes using colours
Wikberg[2] defined similes as "a figurative expression used to make an explicit comparison of two unlike things by means of the prepositions like, as….as, or the conjunctions as, as if, as though" . Here is a list of idiomatic phrases/expressions included similes as well:
-black as coal (completely black)
-black as ink (completely black)
-black as hell (completely black)
-black as devil (completely black)
-black as pitch (completely black)
- as black as a crow/ raven/a raven's wing
-as red as a lobster
-as red as a turkey-cock
-red as a beetroot (someone's face when embarrassed)
-red as a beet (someone's face when embarrassed)
-white as a snow
-white as a chalk
-as white as a sheet (when someone's face is white due to fear)
-green as grass
-as yellow as a crow's foot
- as brown as a berry
- as green as goosebery

[2] Wikberg, Kay "Phrasal Similes in NBC", p.156

3. Conclusion

This paper stems from a desire to comprehend the symbolic connotation of colours as they are reflected in English language. Languages are living organisms and therefore new words and phrases are coming to life and this process is the most obvious in idiomatic expressions. This article is intended to be an attempt of representing a learning material which may facilitate the access to the English which is a language rich in idioms. Without them English would lose variety and humor, especially in speaking.

BIBLIOGRAPHY

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Pearson Education Limited, 2009

Steinvall, Anders –"Colours and emotions in English"- Anthropology of Colours Interdisciplinary Multilevel Modelling- Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007

Wikberg, Kay – Phrasal Similes in BNC – Phraseology: An Interdisciplinary Perspective. Ed. Sylviana Granger and Fanny Meunier, Amsterdan/ Philadelphia: John Benjamis Publishing Company, 2008

http://site.ebrary.com./pub/benjamins/edf.action?p00idioms&docID=10250344

Mc Lain, R., McLain C., - A dictionary or American Idioms and idiomatic usage, Universitatea Babes-Bolyai, Cluj Napoca, 1981.

www.squidoo.com/colorexpert

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

DIFFICULTIES IN TRANSLATING PASSIVE CONSTRUCTIONS IN NAVAL ARCHITECTURE DISCOURSE

Anca Trișcă Ionescu

PhD Student, "Dunărea de Jos" University of Galaţi

Abstract: Our research article is an insight into passive constructions present in the naval architecture discourse. The present research article aims at identifying difficulties encountered in translating passive constructions in naval architecture texts. In order to achieve this aim, passive constructions are identified and the Romanian equivalent is analyzed to discover if and why is the best choice for the translator of naval architecture text.

Keywords: difficulty, active/stative verbs, passive constructions, naval architecture

1. Introduction

According to some linguists, *difficulty* and *difference* are synonymous. This is by no means self-evident, because what is often identified as a difference and predicted as a difficulty often turns ont not to be so. A particular feature of the TL which is different from the SL is not necessarily difficult to translate. S.P. Corder (1987) considers that in learning a foreign language, difficulty is "clearly a psycholinguistic matter, whereas difference is linguistic". We consider that in translating and interpreting, difficulty is at least both a psycholinguistic and a linguistic matter, if not linguistic to a much greater extent.

Any stretch of language may offer one type of difficulty or another, if not more. It is almost impossible to work out hard and fast rules for translation covering all subtleties and difficulties, but an evaluation can be made, as A. Banta_ puts it, from a "conscious, global thoroughgoing contextual analysis to a realistic translation" (A. Bantaș: 1994).

Translation difficulties involve the difficulties of learning to use a language both receptively and productively. This, of course, is rooted, in the distinction between productive (encoding) and receptive (decoding) linguistic performance and competence.

2. Materials and Methods

In order to study the way(s) passive constructions can be translated into Romanian, a corpus of 22,000 words has been consulted, taken from different subjects of E S T, i.e. welding technology and equipment, machine building technology, robotics, metallurgy, ship architecture, electrical engineering, machine-tools, mechanics and physics. We have also used all the bilingual newsletters from Damen Shipyard Galati which are no longer available on the shipyard's website, but are available at the shipyard's library.

3. Results

Because of its widespread use in technical and scientific English, the passive has had a strong influence on similar registers in other languages through translation. The high frequency

of the passive constructions in scientific and technical English is due to the impression of objectivity they must give, to the distance between the writer and the statements he makes in the text. The more pervasive a structure becomes in a given context, the more difficult it becomes for speakers and writers to select other structures or to depict events differently (M. Baker: 1992). So much the more difficult it becomes for the translators, because rendering a passive structure by an active one, or conversely an active structure by a passive one in translation can affect the amount of information given, the linear arrangement of semantic elements such as agent and affected entity, and the focus of the message. That is why, one of the translator's tasks is to differently (M. Baker: 1992). So much the more difficult it becomes for the translators, because rendering a passive structure by an active one, or conversely an active structure by a passive one in translation can affect the amount of information given, the linear arrangement of semantic elements such as agent and affected entity, and the focus of the message. That is why, one of the translator's tasks is to weigh the potential change in content and focus against the benefits of rendering a smooth, natural translation in context where the use of the passive would be stylistically less acceptable than the use of the active or an alternative structure in the TL. The tendency, however, to translate English passive structures literally into a language which normally uses it less frequently is often criticized.

The strategy of voice change may be used, and it consists in changing the syntactic form of the verbs to achieve a different sequence of elements. Thus, the active may be substituted for the passive and vice versa. The strategy of substituting the active for the passive raises the problem of supplying a subject for the active clause. The subject of the active clause must preserve the impersonality usually associated with passive structures. There are many cases when a Romanian writer would use active, but the translator would use the passive. For example, the active sentence *Acest studiu prezintă o serie de proprietăți ale materialelor folosite în inginerie.* associated with passive structures is more frequent than its passive counterpart *S-au studiat / au fost studiate o serie de ...*

But the translator into English would prefer a passive structure because of its high frequency is English: *A number of properties of the engineering materials were studied.* instead of its active counterpart: *This study reports on a number of properties of the engineering materials.*

The fact must be added here that Romanian does not favor the formulae or semi-fixed expressions used in formal English correspondence which rely heavily on using the passive for distancing, for turning the writer into an agent of an objective process.

Such phrases in Romanian make use of the active voice. For example, in a conference circular, an expression such as *Vă invităm....* sounds much more natural in Romanian than *You are invited,* although both are possible. The active verbs in the Romanian formula *Așteptăm lucrări ...*, or *Sunt binevenite ...* are translated into English by the passive:*Papers are invited on all aspects of.../Papers related to the latest researches on such technologies will be particularly welcome.*

The English passive construction often favors the use of a modal, unlike the modal / future passive / reflexive alternation in Romanian:

SOURCE LANGUAGE	TARGET LANGUAGE
Rezumatele trebuie trimise / vor fi trimise / se vor trimite ...	*The abstract should be sent ....* *Individual presentations should be timed ...* *A response must be sent ...* *Any other correspondence can be addressed to ...*

In the technical and scientific rhetoric of descriptions, the passive is very common and clauses are often "nominalized". Thus, such constructions as,

e.g. *Rectification of this fault is achieved by insertion of a wedge.*

are very frequent in EST.

4. Discussion

R. Quirk et al. (1985) relate the frequency of the passive forms to the distinction between informative and imaginative prose: "the passive is generally more commonly used in informative than in imaginative writing, and is notably more frequent in the objective, impersonal style of scientific articles and news reporting".

In addition, the passive sentences in EST are much clearer, because no mention is made of "people". A scientist does not find it necessary to refer to people, because the mentioning of such a subject as *the turner, the fitter, the experimenter*, etc. does not provide the reader with any useful information.

Another reason for using the passive in EST texts is that in passive sentences, the subject takes front position, and it is into the subject that scientists put much information, if not the essential one. This is in close connection with the focus, as well as with the impersonal, objective nature of the technical and scientific discourse. For example,*A long metal bar is fixed in a retort stand by one end. The other end is heated in a flame until it becomes red. The bar and the stand are then moved away from the heat. The temperature of the hot end of the bar is found to fall rapidly.*

The subjects of these sentences contain a lot of information which catches the reader's attention taking front position. If the subject were animate, i.e. *the experimenter*, or *he*, or *someone*, that is if the sentence were active, the reader wouldn't be given very much useful information, and the subjects would be "repeated in an unhelpful and uninteresting way", as J. Swales puts it (1975:41).

Nevertheless, J. Hitchock (1978:41) criticized this point of view, considering that "it was previously thought that passives were used to de-personalize statements - to make the prose more objective. This view seems to be erroneous and the choice of passive does not seem to be for impersonality in communication, but for focus ... Initial position in the English sentence is normally the strongest for focussing the attention of the reader".

I agree to the last remark only, namely to that concerning focus, which I have already mentioned. As a matter of fact, this is the common mistake in translating. It is due to the English word order which is different from the Romanian one. Thus, while the English sentence begins with the subject, the Romanian one begins with the predicate. The sentences above will be translated as follows: *Se fixează o bară de metal. Se încălzește celălalt capăt. Se deplasează apoi bara și suportul. Se constată că temperatura capătului încălzit al barei scade rapid.*

Another very important argument which should be put forward in favor of the passive is that passive sentences are a little shorter, this being closely related to the conciseness of EST discourse.

One of the difficulties in translating the English passives concerns the syntactic subcategorization principle, one of its variants being the *idiom chunk argument* (or set-phrases). Such *idiom chunks* as *to take advantage of, to take note of,* etc., take front position in the passive sentences in EST, the NP becoming the subject of the passive construction. But in their active counterparts these object idiom chunk NPs occur only immediately after the verb. For example,

SOURCE LANGUAGE	TARGET LANGUAGE
Note must be taken of these drawbacks.	*Trebuie să se ia în considerație aceste inconveniente. / Aceste inconveniente nu trebuie ignorate.*
Advantage must be taken of such long-term	*Trebuie să beneficiem / să se profite de astfel*

contracts	*de contracte pe termen lung.*

There are also difficulties in translating constructions where passive subjects have the same role, i.e. *goal*, as the corresponding active objects, because the superficial subject NP in a passive sentence is originally in the deep structure the object of the passive sentence. For example, the active counterpart of the passive sentence:

SOURCE LANGUAGE	TARGET LANGUAGE
Your company will soon be sent some samples.	*Se vor trimite companiei dvs câteva mostre / Vi se vor trimite*

As regards the translation of the constructions specific to English in general and to ESP in particular, non-natives find it difficult to understand and translate the "middle constructions", as S.J. Keyser and T. Roeper (1984) call them, i.e. the traditional passivals (verbs active in form but passive in meaning), which are usually translated by the Romanian "reflexiv-pasiv". In these constructions, the deep direct object becomes subject, but the verb remains active. The agent (deep subject) cannot possibly be expressed:

SOURCE LANGUAGE	TARGET LANGUAGE
This surface cleans well.	*se curăță*
Your report reads easily.	*se citește*
The new Chevy is selling badly.	*se vinde prost / nu se vinde bine*
The ore will not transport easily.	*nu se transportă ușor/ nu este ușor de transportat*

The other type of passivals consisting of a *verb of perception (to feel, to taste, to smell* and *to sound*) + *adjective* is rather difficult to translate, because the Romanian syntagm has a different structural pattern. For example, *The finish surface feels rough- este aspră (la pipăit / atingere.* These three verbs of perception (*to feel, to taste, to smell*) occur more frequently in EST passivals than the verb *to sound*. The fact must be added here that meaning and grammar do not always go together, as M. Swan puts it (1985), in the sense that all passive verbs have passive meanings: some English passives cannot be translated by passive constructions. The sentence *English is spoken here.* is often translated by the Romanian passive - *este vorbită-*, which is wrong: * Engleza este vorbită (pe) aici./ Este vorbită engleza (pe) aici./ (Pe) aici se vorbește englezește / engleza.

The active-ing form required by some verbs such as *need, want* and *require* has a passive meaning, which is also difficult to translate *The engine needs repairing.- Motorul trebuie (să fie) reparat / are nevoie de reparații*

Another translation difficulty may be the infinitive structure with the verbs of saying and thinking, such as: *to say, to repair*- Motorul *trebuie (să fie) reparat / are nevoie de reparații.*

Another translation difficulty may be the infinitive structure with the verbs of saying and thinking, such as: *to say, to know, to assume, to expect, to report*, etc.:

SOURCE LANGUAGE	TARGET LANGUAGE
He is said to be a skilled technician.	*Se spune că este un tehnician priceput.* * *El se spune că este ... (Unless emphasis is laid on the subject).* * *(Lui) i se spune c_ este ...*

Compositional gradients are also known result of the oxygen solubility.	*Se crede / se consideră că mărirea procentului de oxigen este rezultatul solubilității acestuia.* **Creșterea oxigenului este știută / se crede a fi rezultatul ...*
The compositional variation is expected to follow the straight lines for an arc weld.	*Este de așteptat ca variația elementelor componente să urmeze / Ca de obicei, variația elementelor componente urmează / urmărește liniile drepte specifice sudurii cu arc (conform figurii)* ** Variația compoziționlă este așteptată să urmeze ...*

Adverbs such as *likely, unlikely* occurring in such structures are also difficult to translate *They are likely to be used in fatigue loaded structures.- Sunt probabil folosite ... / Se folosesc probabil .../ E probabil să fie folosite ...*

Non-natives also face a difficult problem in translating passive constructions including the verb *to require*, which are very frequent in EST. The translations may differ function of the subject being animate or inaminate: *The designer is required to use an official standard.-Ii se cere să / trebuie să/ este necesar să folosească un standard oficial.*

The passive is used instead of the imperative form in instructions, which allows the translator to avoid specifying the subject of the verb altogether. For example, *Fix the spindle as usual./ The spindle is fixed as usual.* Romanian favors the passive in such cases: *Se fixează tija ca de obicei.* In translating such sentences, students usually choose the order specific to English (subject-predicate order) which does not sound natural in Romanian.

One of the most frequent problems in translating is that concerning the opposition passive-stative or pseudo-passive. Stative verbs are called by R. Quirk (1985)"pseudo - passives" because "it is chiefly only their superficial form of *verb + - ed participle* that recommends them for consideration as passives". Thus, in terms of meaning, the active sentence corresponding to the passive *The vice is already mounted* is *(Someone) has already mounted the vice*, but not * (Someone) already mounts the vice. It means that *mounted* denotes a resultant state, referring to a state which results from mounting, rather than to the act of mounting itself. R. Quirkat al. (1985) call this construction "statal passive". They include it within the subclass of pseudo - passive verbs with "current" copulative verbs, i.e. *be, feel, look,* etc., and verbs with "resulting" copulative verbs, i.e. *get, become, grow*. On the same ground, M. Swan (1991) includes among the "stative verbs" the verbs *have, lack, fit, suit, resemble*; because they refer to states not to actions. One important point is that such verbs cannot be applied the well-known test of active - passive transformation. When non-natives come across a stative, they misunderstand it, because they assume that any form of *to be + past participle* is passive and take it as agentless passive. That is why they first try to apply the passive - active transformation and make a subject for the active verb by using *someone* or *something*, which was not intended by the writer. As L. Trimble (1985) mentions, "while it is possible to transform a stative sentence into an active one, the result is neither logical nor semantically acceptable as it does not provide the information the writer intended ... It would be a statement of an activity; the writer, however, is not describing an activity but giving a physical (and therefore static) description of the result of an activity" (L. Trimble: 1985). For example,

Passive verbs

e.g. *The heat exchanger assembly is lowered from the compartment while resting on the platform.*

The platform is lowered and raised by the hoist crank.

This paragraph contains three passives: one without an agent (i.e. *is lowered* in sentence 1, the verb *to lower* marking an activity), and two with an agent (*is lowered* and *raised* in sentence 2, where they also mark an activity).

Stative verbs

e.g. The system *is composed of* an undersea acoustic beacon, a surface-vessel mounted array and a control unit. The sensor *is housed in* a support assembly.

This paragraph contains three *to be + past participle* structures. They appear to be agentless passives, but they are clearly descriptive.

Therefore, in order to see the difference, the passive is contrasted to the stative: in the former, the activity is meant, while in the latter the verbal forms are used descriptively, i.e. they describe the state or the condition of the grammatical subject.

5. Conclusion

To summarize, the most important aspects in translating passives are:

1. the frequency of use of passive and similar structures in the two languages in contact;
2. the stylistic value of such structures in different types of texts;
3. the functions of the passive and similar structures in SL and TL.

The idea is not to render a passive form by a passive one and an active form by an active one, but it is always the function of a category not the form it takes that is of utmost importance in translation. It is very important for the translator to know how to select the appropriate structures in rendering the passive because any change can affect the amount of information given, and the focus of the message.

BIBLIOGRAPHY

https://app.aws.org/wj/
http://www.damen.ro/en/news/newsletter
http://machinedesign.com/magazine-issues/machine-design
FROST H J, ASHBY M F (1982) *Deformation Mechanism Maps*, Oxford Pergamon Press, pp. 1-29
KIM, Y. S. and Eagar, T. W., (1993) "METAL TRANSFER IN PULSED CURRENT GAS METAL ARC-WELDING", *Welding Journal*, vol. 72 (3), no. 7, pp. S279 - S287
LESNEWICH A, (1958) "Control of melting rate and metal transfer in gas-shielded metal-arc welding, Parts 1 and 2", Welding Journal, August 1958 pp343s-353s, September , pp 418s-425s.
OGASAWARA, T., MARUYAMA, T., SAITO, T., SATO, M., and HIDA, Y., (1987) "A Power Source of Gas Shielded Arc Welding with New Current Waveforms", Welding Journal, 66 (3), March, pp57-63.
STAVA, E. K, (1993) "A new, low spatter arc welding machine", W*elding Journal* January pp25-29.
UEGURI, S., HARA K, KOMURA H, (1985) "Study of metal transfer in pulsed GMA welding" in *Welding Journal*, August, pp242s-250s.

7. References:

***Welding Journal*, 2, 1993 Available at: https://app.aws.org/wj/supplement/WJ_1998_03_s110.pdf

BAKER, M. (1992) *In Other Words,* London : Routledge

BANTAȘ, A. (1994) *Dicționar englez-român, român-englez* Bucuresti: Teora

CORDER, S.P. (1987) *Error Analysis and Interlanguage*, New York: Oxford University Press

KEYSER, S.J. & T. Roeper (1984) *On the Middle and Ergative Constructions in English*. Linguistic Inquiry 15, 381-416.

QUIRK, R., GREENBAUM, S. LEECH, G. and Svartvik J. (1985) *A comprehensive grammar of the English language*, London: Longman.

SWAN, M. 1991 *Practical English Usage*, Cambridge: CUP

TRIMBLE, L (1985) *English for Science and Technology*, Cambridge: CUP

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

TRADUIRE, ENTRE LANGUE ET CULTURE

Ana-Claudia Ivanov

PhD Student, "Ștefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: Ballard affirms : « le traducteur est en communication avec deux mondes et deux façons de dire le monde » (2004 : 29). In our opinion he is situated between two or several cultures. And thus he often has to deal with words firmly-rooted in the source reality, without any correspondent in the target language. An exemple is the term « quinquet » used in the beginning of the second part of Madame Bovary. A culture-specific item that contains a plurality of connotations. A complex word translated in different ways by the Romanian translators. In this article we are thinking to study the choises present in the seven Romanian versions of Flaubert's masterpiece in order to display the relation between the linguistic and the cultural complexity of a text.

Keywords: ***:*** *translation, cultureme, cultural complexity, linguistic complexity, Madame Bovary.*

À l'origine de notre article se trouve l'affirmation de Ballard, selon qui « le traducteur est en communication avec deux mondes et deux façons de dire le monde » (2004 : 29). Le traducteur est en communication, dirions-nous, avec au moins deux espaces linguistiques et culturels distincts, puisqu'il peut être, comme il l'est fréquemment, l'intermédiaire de plusieurs langues.

La culture s'exprime inévitablement à travers une langue. Elle est celle qui, souvent, exerce un effet stimulant sur son évolution, déterminant une diversité linguistique. En traduction, la dimension culturelle de la langue-source est mise en relief surtout par la présence de certains termes aux significations colorées et connotées. Ce sont des mots à forte charge culturelle, bien ancrés dans le contexte original, qui mettent habituellement le traducteur dans l'embarras du choix. La littérature de spécialité les appelle culturèmes. Ce terme renvoie à une unité traductive porteuse d'information culturelle. Il est traité en égale mesure comme « un concept théorique désignant une réalité culturelle propre à une culture qui ne se retrouve pas nécessairement dans une autre » (Lungu-Badea, 2009 : 69). Il est question, dans la pratique traductive, d'un mot ou d'un groupe de mots formant une unité de sens qui résiste à la traduction, pour le simple fait qu'il montre des aspects de la réalité source difficile à intégrer dans la réalité de la culture réceptrice. Ainsi, langue et culture forment une unité indissociable, un véritable défi tout au long du processus de traduction.

Comme c'est le cas du terme « quinquet », un culturème dont nous avons identifié deux occurrences dans le roman de Flaubert, *Madame Bovary*, la première étant dans le sixième chapitre de la première partie :

> Et l'abat-jour du quinquet, accroché dans la muraille au-dessus de la tête d'Emma, éclairait tous ces tableaux du monde, qui passaient devant elles les uns après les autres, dans le silence du dortoir et au bruit lointain de quelque fiacre attardé qui roulait encore sur les boulevards.

la seconde se trouvant au début de la deuxième partie, lorsqu'on nous présente la pharmacie de Homais :

> Mais ce qui attire le plus les yeux, c'est, en face de l'auberge du *Lion d'or*, la pharmacie de M. Homais! Le soir, principalement, quand son quinquet est allumé et que les bocaux rouges et verts qui embellissent sa devanture allongent au loin, sur le sol, leurs deux clartés de couleurs; alors, à travers elles, comme dans des feux du Bengale, s'entrevoit l'ombre du pharmacien, accoudé sur son pupitre. (p. 80-81)

Ce terme semble, à un premier point de vue, un mot assez banal, voire ordinaire, dépourvu de toute importance à l'intérieur de l'histoire d'Emma Bovary. On ne peut surtout pas le comparer à « la fenêtre » qui apparaît dans tous les épisodes importants de la vie de l'héroïne flaubertienne, représentant le pont qui lui permet de bouger entre le monde réel et l'univers des rêveries romantiques. Le « quinquet » n'accomplit pas de telles fonctions dans le roman de Flaubert. Il nous donne l'impression d'être un mot plutôt technique comme tant d'autres préférés et employés par l'écrivain français. Partant, nous avons consulté deux dictionnaires, Larousse et TLFI, pour trouver le secret qui se cache derrière ce mot. Il est apparu à la fin du XVIII^{e} siècle quand Antoine Quinquet, pharmacien comme Homais le personnage flaubertien, développe l'invention du physicien et chimiste genevois Ami Argand. Les dictionnaires lui attribuent deux significations : 1. lampe à double courant d'air, avec réservoir d'huile à un niveau supérieur à celui de la mèche et 2. œil, dans le langage populaire.

Ensuite nous nous sommes demandé pour quelles raisons Flaubert choisit « le quinquet » à la place de la lampe. Nous avons vérifié les manuscrits sur le site www.bovary.fr où nous avons constaté qu'il l'utilise dès le début, dès les premiers brouillons. Est-ce qu'il l'emploie pour le simple fait que c'était un mot à la mode, à son époque ? C'est peut probable pour un styliste de sa taille. Il le reprend même dans sa *Correspondance* : « Amusez-vous bien : ouvrez de toutes vos forces vos grands quinquets et pensez à votre vieux. » (VI^{e} série). Cette phrase met en valeur le sens que le terme « quinquet » a gagné en langage argotique et qui, depuis le XIX^{e} s'utilise dans l'expression « allumer/ouvrir ses quinquets », synonyme de regarder attentivement, avec attention (conformément à www.expressio.fr/expressions/allumer-ouvrir-ses-quinquets.php, consulté le 6 novembre 2016).

En revenant aux deux occurrences du « quinquet » dans *Madame Bovary* nous avons observé que Flaubert joue avec les deux significations du terme, lampe et respectivement yeux. Si dans le premier paragraphe le sens est, sans aucune doute, celui de lampe, dans le deuxième nous avons repéré quelques indices qui nous pousse à penser au second sens. Dans le premier fragment l'association du « quinquet » avec « l'abat-jour » efface toute trace d'ambiguïté. Dans l'autre, par contre, Flaubert introduit les mots « yeux » et « allumer » pour suggérer, dans un plan sous-jacent, la connotation du regard attentif qui nous permet de voir bien les choses.

Ce terme est, donc, porteur de plusieurs informations. Il désigne en même temps le nom de son inventeur, Quinquet, et l'objet en tant que tel, la lampe à double courant d'air. Il connote, d'une façon secondaire, l'expression argotique « allumer/ouvrir ses quinquets ». Vu qu'il l'emploie lors de la présentation de la pharmacie de Homais on peut l'interpréter comme un avertissement voilé de sa nature lâche et fausse. Comme il n'a pas de correspondant en langue roumaine il a, assurément, posé des problèmes aux traducteurs. Dans les lignes à suivre nous envisageons analyser la manière dans laquelle il a été rendu dans les sept versions intégrales roumaines du chef-d'œuvre de Flaubert.

1. La version Dauş – la traduction-introduction

Étant la plus ancienne des versions intégrales en langue roumaine, la traduction de Dauş est vraiment une traduction-introduction, naturalisante et acclimatisante. Devant un mot sans correspondant en roumain le traducteur recourt à deux solutions différentes :

> Şi abajurul lampei, prins de zid, d'asupra capului Emmei, lumina toate aceste tablouri din lume, cari treceau pe dinainte-i unul după altul, în tăcerea dormitorului, şi la zgomotul îndepărtat al vre-unei birji care mergea încă pe bulevarde (p. 38).

Dans un passage assez fidèlement traduit, Dauş emploie l'hypéronyme « lampei/la lampe » pour un terme ayant un bagage informatif substantiel.

> Dar ceeace atrage mai tare ochii, este în faţa hanului *La leul de aur,* farmacia D-lui Homais! Seara mai ales când lampa-i cu dublu curent de aer e aprinsă, şi când borcanele roşii şi verzi cari-i înfrumuseţează vitrina îşi prelungesc departe, pe pământ cele două lumini colorate, atunci, prin ele, ca prin nişte focuri de bengal, se zăreşte umbra farmacistului stând răzemat de pupitrul său (p. 71).

Nous supposons que le désir de rendre le mieux possible le sens particulier de « quinquet », dans un contexte généralisé de traductions ethnocentriques explicatives, pousse le traducteur à opter pour cette solution. Il inclut pratiquement l'explication qu'on trouve dans les dictionnaires « lampa cu dublu curent de aer/ lampe à double courant d'air » dans le texte de sa traduction. Il évite ainsi la neutralisation par le simple emploi du mot « lampa/lampe ». Dauş parvient à conserver, dans le cas de la seconde occurrence, le sens primaire de « quinquet » au détriment des significations secondaires renvoyant à ses inventeurs.

Apparemment très proches, les deux solutions avancées par Dauş conduisent à l'idée erronée qu'il s'agit de deux réalités tout à fait différentes. Or, ce n'est pas du tout le cas. Afin d'éviter ce type de confusion, il s'impose comme nécessaire de respecter une certaine unité des stratégies employés.

2. La version Sebastian – la première retraduction

La première retraduction, restée presque inconnue dans l'espace roumain, bien qu'elle paraisse à une distance de 31 ans, est rédigée dans une langue beaucoup plus archaïsante que la première.

> Şi abajurul lămpii acăţată în perete deasupra capului Emmei, luminau toate aceste privelişti ale lumii, care-i treceau pe dinainte unele după altele, în tăcerea dormitorului, întreruptă doar de zgomotul depărtat al vreunei birji întârziate care mai uruia încă pe bulevarde.

La solution avancée par Lascăr Sebastian pour la première occurrence du culturème « quinquet » dans le texte flaubertien est la même que celle de son prédécesseur. Les deux traducteurs optent pour l'hypéronyme « la lampe », le premier employant une forme de génitif ancienne « lampei », le second préférant une forme qui s'utilise de nos jours aussi « lămpii ». Selon nous, l'hypéronyme « lampei/lămpii/la lampe » avancée pour le français « quinquet » marque une rupture de sens entre les deux occurrences du terme en langue roumaine.

> Ceea ce atrage mai cu deosebire luarea aminte este farmacia domnului Homais, *La leul de aur* ! Seara mai ales, cînd lampa cu curent dublu e aprinsă şi cînd borcanele verzi şi roşii cari stau în vitrină ca s'o împodobească, sunt luminate, atunci, prin ele, ca prin nişte flăcări de Bengal, se zăreşte silueta farmacistului rezemat de pupitrul său. (p. 87)

Nous avons d'emblée identifié plusieurs omissions dans la retraduction de Lascăr Sebastian (« l'auberge » et « allongent au loin, sur le sol, leurs deux clartés de couleurs »), un ajout (« silueta/ la silhouette ») et un faux-sens (« yeux/ochi » par « luarea aminte/attention »). Le culturème « quinquet » qui fait l'objet de notre étude est rendu dans la traduction de Sebastian toujours par une périphrase « lampa cu curent dublu/ la lampe à double courant ». Le traducteur choisit de simplifier l'explication présente aussi dans la version de son prédécesseur en effaçant le syntagme prépositionnel « d'air/de aer ». S'il fallait expliquer ce

choix nous dirions que Sebastian a probablement voulu éviter toute ressemblance aux solutions de Dauş. Pourtant l'omission de ce syntagme jette un voile d'ambiguïté sur le texte. Le lecteur pourrait penser qu'il s'agit du courant électrique. Comme les deux solutions proposées par Dauş et Sebastian sont presque identiques les pertes et les gains sont les mêmes : préservations du sens premier et effacement de toute connotation.

3. La version Botez – la traduction canonique

Devenue traduction canonique grâce aux multiples rééditions et aux nombreuses études critiques qui l'ont accompagnée au long de son existence, la version de Demostene Botez est la plus connue et la plus accessible au public roumain.

> Şi abajurul lămpii agăţate în perete deasupra capului Emmei lumina toate aceste imagini despre lume, ce i se perindau pe dinainte, în tăcerea dormitorului şi în zgomotul îndepărtat al unei birje întârziate care mai trecea pe bulevarde (p. 22).

Comme nous avons déjà peut observer, les versions de Dauş, de Sebastian et de Botez proposent la même solution pour la première occurrence du mot « quinquet », à savoir le désignateur général « lămpii/la lampe ».

> Dar ceea ce-ţi sare cel mai mult în ochi e farmacia domnului Homais din faţa hanului „Leul de aur". Mai ales seara, când e aprinsă lampa şi când borcanele verzi şi roşii, puse de frumuseţe în vitrină, îşi prelungesc pe jos, până departe, cele două dâre de lumină colorată, se întrezăreşte printre ele, ca-n nişte focuri bengale, umbra farmacistului rezemat de pupitrul său. (p. 35)

La main du poète Demostene Botez transparaît à travers ce petit fragment tiré de sa traduction. Il procède à une réorganisation des syntagmes à l'intérieur des phrases qui, accompagnée de métaphores (« dâre de lumină colorate/ traces de lumière colorée ») et de comparaisons (« ca-n nişte focuri bengale ») offrent une musicalité et une beauté particulières au texte. Dans ce contexte embellissant le terme « quinquet » est traduit par le même mot neutralisant « lampa/lampe », placé cette fois-là en position de complément d'agent. Préoccupé plutôt par le côté esthétique que celui technique, Botez détruit le réseau sémantique originairement construit autour du terme « quinquet ».

4. La version Sarafoff – la traduction collective

Réalisée au début du XXI^{e} siècle, par un groupe d'étudiants en traductologie sous la supervision de leur professeur, cette traduction collective signée par le pseudonyme D.T.Sarafoff marque un tournant dans la pratique traductive roumaine. Nommée, dans sa préface, une traduction moderne elle est loin de l'être.

> Agăţat pe perete deasupra Emmei, abajurul lămpii cu ulei lumina toate aceste privelişti ale lumii care-i treceau prin faţa ochilor una după alta, în liniştea dormitorului şi în zvonul îndepărtat al vreunei trăsuri întârziate care mai trecea pe bulevarde (p. 77).

La version collective renonce à la solution proposée et perpétuée par ses prédécesseurs, manifestant ainsi une plus grande cohérence des stratégies appliquées; de sorte qu'elle propose une traduction identique pour les deux occurrences du « quinquet », à savoir « lampa cu ulei/ lampe à l'huile ».

> Dar ceea ce atrage cel mai mult privirile este, vizavi de hanul *Leul de Aur,* farmacia dlui Homais ! Mai ales seara, cînd e aprinsă lampa cu ulei, iar borcanele roşii şi verzi, care-i înfrumuseţează vitrina, aruncă pînă departe, pe caldarîm, dîre de lumini colorate, atunci, printre ele, ca prin nişte focuri bengale, se întrezăreşte umbra farmacistului, rezemat în coate de pupitru. (p. 116)

Il faut, tout d'abord, désapprouver la graphie ancienne et dépassée (« cînd » au lieu de « când », « pînă » à la place de « până ») et un vocabulaire archaïsant (le mot « caldarîm »,

d'origine turque, désignant un type de rue presque inexistante de nos jours et donc peu utilisé). Ces emplois sont inacceptables, selon nous, dans une traduction contemporaine effectuée, d'après l'aveu de son coordinateur et préfacier, dans un esprit éthique et sourcier. Nous estimons que, pour ne pas reprendre les variantes utilisées dans les traductions antérieures, le traducteur collectif recourt à la formule « lampa cu ulei/lampe à l'huile ». Cette périphrase reprend une partie de la définition donnée par les dictionnaires, qui n'a pas encore été exploitée. Nous jugeons cette solution assez créatrice dans un contexte peu permissif de traduction.

5. La version Courriol – la traduction « courageuse »

Nous avons décidé de nommer la version de l'universitaire Florica Courriol une traduction « courageuse » parce que c'est la seule de la série traductive à conserver le titre original du roman *Madame Bovary*.

> Abajurul lămpii cu ulei, agăţat de perete deasupra capului Emmei, lumina astfel de tablouri ale lumii ce-i treceau prin faţa ochilor, unul după altul, în liniştea dormitorului şi zgomotul îndepărtat al unei trăsuri întârziate ce trecea pe bulevard (p.60).

La tendance de Florica Courriol est d'inverser l'ordre des solutions rencontrées dans les versions précédentes. Dauş, Sebastian et Botez utilisent d'abord la notion générale, « la lampe », et ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils optent pour une solution plus spécifique, la périphrase. Le parcours des premiers traducteurs est orienté du général vers le spécifique. Courriol, par contre, va du particulier vers le général et c'est pour cette raison même qu'elle emploie la périphrase « lămpii cu ulei/ la lampe à l'huile » en première occurrence.

> Dar cea care atrage în mod deosebit privirea este farmacia domnului Homais, în faţa hanului *Leul de aur* ! Seara, în special, când lampa e aprinsă afară iar borcanele verzi şi roşii care decorează vitrina îşi prelungesc pe podea cele două dâre de lumină colorate, atunci se zăreşte prin ele, ca prin nişte focuri bengale, umbra farmacistului sprijinit în coate de pupitrul lui. (p. 96)

En plus elle est la première à nous fournir une autre variante, « sprijinit », que celle promue auparavant, « rezemat », pour « accoudé ». La traductrice opte, en deuxième occurence, pour le hypéronyme « lampa/lampe ». Pourtant, à la différence des autres traducteurs, elle ajoute l'adverbe « afară/dehors ». Nous nous demandons si le rôle de cet ajout est de compenser les pertes occasionnées lors de la traduction du « quinquet ». Nous ne voyons pas comment l'addition de « dehors » pourrait faire le lecteur penser à une lampe à double courant d'air et à base d'huile ou à son inventeur A. Quinquet. Elle essaie, peut-être, de suggérer l'idée d'air par le biais de l'adverbe « dehors ».

6. La version Ulici - une traduction « bon marché »

Incluse dans la collection « 100 de cărţi pe care trebuie să le ai în bibliotecă » [100 livres qu'il faut avoir dans sa bibliothèque], publiée par le journal *Adevărul* [La vérité], cette traduction se caractérise par un prix accessible par rapports aux autres éditions.

> Abajurul lămpii agăţate în perete, deasupra capului Emmei, lumina toate aceste imagini ale lumii, care defilau prin faţa ochilor ei una după alta, în liniştea dormitorului şi în zgomotul îndepărtat al câte unei trăsuri întârziate care se auzea încă pe bulevarde (p. 43)

Aurelia Ulici revient à une stratégie allant du général vers le particulier, se limitant à reprendre des solutions existantes, « lămpii/ la lampe » respectivement « lampa cu ulei/ la lampe à l'huile ».

> Dar ceea ce atrage cel mai mult privirea este, în faţa hanului *Leul de Aur*, farmacia domnului Homais ! Mai ales seara, când este aprinsă lampa cu ulei şi când borcanele roşii şi verzi care îi împodobesc vitrina îşi aruncă până departe, pe pavaj, dâre de lumini colorate ; şi atunci,

apărând ca printre două focuri de Bengal, zăreşti dintr-o ochire umbra farmacistului, sprijinit pe pupitru. (p. 76)

La traduction de Aurelia Ulici, « lampa cu ulei/la lampe à l'huile », reprend la solution qui apparaît dans la traduction collective de Sarafoff. Elle est dépourvue de toute trace d'originalité. Si les cinq versions qui la précèdent proposent cinq traductions différentes pour « quinquet », la sienne ne se donne pas la peine d'enrichir cette liste.

7. La version Mavrodin – la nouvelle traduction canonique

Dans le milieu traductologique roumain circule l'idée que la traduction d'Irina Mavrodin, publiée il y a deux ans, gagnera dans l'avenir un statut canonique.

Şi abajurul lămpii agăţate pe perete deasupra capului Emmei lumina aceste tablouri ale lumii, care se perindau prin faţa ei, unele după altele, în liniştea dormitorului şi în zgomotul îndepărtat al vreunei trăsuri întârziate, care mai trecea încă pe bulevarde (p. 73)

Il y a, chez Irina Mavrodin, une rupture totale entre la première solution avancée et la seconde. Sans connaître l'original, le lecteur roumain ne pensera jamais que les mots « lămpii/la lampe » et « lumina/ la lumière » sont destinés à exprimer en langue roumaine un seul et même mot français « quinquet ».

Dar cel mai mult îţi atrage privirea farmacia domnului Homais, din faţa hanului *Le lion d'or* ! Mai ales seara, când lumina este aprinsă şi când borcanele roşii şi verzi ce înfrumuseţează vitrina îşi întind până departe, pe pământ, cele două dâre colorate de lumină, prin ele, ca în focuri bengale, se întrevede umbra farmacistului sprijinit de pupitrul său. (p. 104)

Renommée théoricienne et praticienne de la traduction, elle élit la métonymie et remplace le « quinquet » par la « lumière/ lumina ». Nous ne partageons pas sa position. Flaubert est connu pour le soin avec lequel il choisit ses mots et, dans ce contexte, il paraît éviter à tout prix la présence du nom « lumière/lumină ». L'écrivain emploie à la place « quinquet » et « clartés ». La traductrice, par contre, détruit la richesse lexicale originale ; elle obtient un effet d'appauvrissement en traduisant deux notions différentes (« quinquet » et « clartés ») par un seul mot « lumina/lumière », assez neutre d'ailleurs. Les autres traducteurs, eux-aussi, ont traduit « clartés » soit par « lumina/lumière » soit par « dâre de lumina/des traces de lumière ». Des solutions que nous acceptons puisqu'ils n'ont pas traduit « quinquet » par « lumina/lumière ». Nous ne sommes pourtant pas d'accord avec le choix de Mavrodin pour le fait qu'elle traduit deux unités sémantiquement différentes par un seul et même équivalent roumain.

Conclusion

Voilà donc qu'un terme source apparemment intraductible parvient à mettre en évidence la diversité linguistique de la langue cible. Ainsi, le mot français « quinquet » est rendu en langue roumaine de six manières différentes : « lampa cu dublu curent de aer/ lampe à double courant d'air », « lampa cu curent doublu/ la lampe à double courant », « lampa/lampe », « lampa cu ulei/lampe à l'huile », « lampa/lampe » accompagnée de l'adverbe « afară/dehors » et « lumina/lumière ». Aussi diverses qu'elles soient, les solutions proposées par les traducteurs roumains ne parviennent pas à recréer en langue cible le lien invisible qui se tisse entre la deuxième occurrence du « quinquet » et les mots « yeux » et « allumer ». Les yeux deviennent successivement « ochi/yeux », « luare aminte/attention », « privire/regard », « privirile/les regards ». Or ces mots ne connotent rien en connexion avec les périphrases équivalentes. Plus ou moins réussies, les six traductions roumaines du culturème « quinquet » nous montrent que la dimension culturelle d'un texte pousse le traducteur à exploiter et à valoriser la diversité de la langue réceptrice.

BIBLIOGRAPHY

Ballard, Michel (2004) : « Les décalages de l'équivalence » in *Correct/Incorrect*, dir. Michel Ballard et Lance Hewson, Arras, Artois Presses Université, p.17-32.

Fontanet, Mathilde (2014) : « L'altérité culturelle : écran, miroir ou alibi ? Réflexions autour de quelques traductions françaises de *Tom Jones* » in in *Atelier de traduction*, no. 21, Suceava, Editura Universităţii, p. 133-148.

Lungu-Badea, Georgiana (2009) : « Remarques sur le concept de culturème » in *Translationes*, vol. 1, p. 15-78.

Corpus

Flaubert, Gustave (1999) : *Madame Bovary*, Éditions Le Livre de Poche, Paris, 576 p.

_____(1915) : *Doamna Bovary*, trad. Ludovic Dauş, Éditions Minerva, Bucarest, 334 p.

_____(1940) : *Doamna Bovary*, trad. Lascăr Sebastian, vol. 1, Éditions de la Librairie Colos, Bucarest, 194 p.

_____(1968) : *Doamna Bovary. Moravuri de provincie*, trad. Demostene Botez, Éditions pour la Littérature Universale, Bucarest, 344 p.

_____(2007) : *Doamna Bovary*, trad. D.T. Sarafoff, Éditions Polirom, Bucarest, 433 p.

_____(2010) : *Madame Bovary*, trad. Florica Ciodaru-Courriol, Éditions Art, Bucarest, 414 p.

_____(2009) : *Doamna Bovary. Mœurs de province*, trad. Aurelia Ulici, Éditions Adevărul Holding, Bucarest, 318 p.

_____(2014) : *Doamna Bovary*, trad. Irina Mavrodin, Éditions Corint, Bucarest, 367 p.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

PROPER NAMES IN FOREIGN FAIRY-TALES IN TRANSLATION. A LEXICAL-GRAMMATICAL, PSYCHO AND SOCIOLINGUISTICS APPROACH

Veronica Oneț

PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare North University Center

Abstract: In the current communication, we aim to achieve a classification of names met in the translated foreign fairy-tales and to classify them in terms of vocabulary, etymology, morphology and syntax. We will also pursue the social and psychological area in which these denominations were given and also if their translation preserves the signified / signifier of the proper name as linguistic sign from the mother tongue in the target language.We will prove that the onomastics in the tale world is, on the one hand, universal, because of multiple linguistic and cultural contacts, but on the other hand, there are situations where the names cannot be translated, being transferred from one language to another in an identical form.The diverse onomastics categories found in the fabulous universe (generic monikers, nicknames, charactonymes) are the result of a community which becomes more and more diverse from the ethnical and, also, linguistic point of view. The perspective we are using in decoding the names is transdisciplinary and the methods used are based on a semantic, grammar, psycho and sociolinguistics analysis.The corpus is taken from anthologies of translated foreign fairy tales, classical and modern.

Keywords: literary onomastics, fairy-tale, moniker, charactonym, archetype.

4.1. Considerații psio- și sociolingvistice referitoare la numele din basme străine în traducere

Basmele sunt oglinda societății și reprezintă un patrimoniu cultural inestimabil, expresia unei comunități care devine tot mai variată din punct de vedere etnic și, totodată, lingvistic.

Aceste povești reperează contaminări, împrumuturi, schimburi de imagini sau teme, operând la nivelul onomasticii cu nume care, uneori, își găsesc corespondent sau nu, în celelalte culturi. Unele denominații propriale[1] rămân intraductibile (*Căpcăun, Făt-Frumos, Ileana Cosânzeana, Zmeu*)[2], ele devenind în timp brandul comunității care le-a creat.

Inițial, basmele au fost destinate adulților, având statut de divertisment adresat elitei culturale. Abia în secolul al XIX-lea, ele devin literatură pentru copii[3].

Atât motivele specifice acestei specii literare, cât și numele uzitate (în special diminutive, hipocoristice, porecle, supranume), au rolul de a-i ajuta pe copii să facă față

[1] A se vedea *Lista basmelor analizate* la finalul textului.
[2] A se vedea analiza numelor în capitolul dedicat analizei semantice și etimologice. Totuși, menționăm aici că *Făt-Frumos* în traducere nu păstrează forma *făt*, specific românească (fr. *Prince Charmant*, en. *Prince Charming*, germ. *Prinz Wunderhold*), iar termenii *zmeu* și *căpcăun* în fr. (*le ogre*), en. (*the ogre*), germ. (*der Oger*) au formă omonimă.
[3] Vezi în acest sens Cashdan (2009: 23).

„conflictelor interioare cu care se confruntă în procesul de creștere" (Cashdan 2009: 32). În plus, aceste antroponime neconvenționale, *Căpcăun, Cenușăreasa, Degețel, Degețica* (porecle), *Crăiasa Zăpezii, Frumoasa din Pădurea Adormită, Scufița* (supranume), *Elsa, Gerda, Kay, Kristoff, Irma* (hipocoristice) sau forme denominative ludice fără o semnificație aparte (*Cantalabute, Carabas*), păstrează registrul familial sau infantil al lumii create, în concordanță cu universul copilului. „Copilăria nu este însă un moment static și uniform, ci ea se desfășoară într-o dinamică evolutivă, care creează la rândul ei o transformare a mesajelor în sensul unei « dezvoltări» a lor, pentru atingerea normei caracterizate prin situația de adult" (Slama-Cazacu 1968: 67). Uneori, anumite fapte greu de înțeles, din limbă, pot fi explicate prin compararea lor cu fenomene similare limbajului copiilor.

Înclinația spre diminutivare a numelor sau spre mărire exagerată (*Căpcăun* < cap + câine, *Gerda* < nume nordic, „suliță", personaj mitologic, fiică a unui *Gigant*), demonstrează că percepția umană (mai ales a copiilor) despre timp și spațiu este relativă. „Sentimentul uman al mărimii, din care se alimentează conceptul nostru rațional despre mare și mic, este subiectiv […], se află dincolo de câmpul de acțiune al specificului uman" (Jung 2003: 229).

Apelativele generice (*Căpcăun, Ursitoare, Vrăjitoare, Zmeu*) sunt arhetipuri ale spiritului, *nume pure, embrionice* (*embryonic names*) [4] (Fornalczyk 2010: 61) care ascund atât o latură pozitivă, numinoasă, cât și una negativă, htonică. Astfel, aceste nume sunt măști duale, reprezentând forțele benefice și malefice ale Sinelui. Ursitoarele, în basmele moderne au nume (*Fauna, Flora, Mica Zburătoare, Nodul Ierbii, Vreme Bună*), fapt ce indică superioritatea lor spirituală (aer, pământ, timp), dimensiunea lor super- și supraumană. „The invented name includes the word *one*, a word implying the very individuality that is forbidden by the society" (Knapp 2016: 84).

Antroponimele au funcție de identificator social, dar și etnic, iar apelativele reflectă relațiile sociale (vezi Ballard 2011: 37). Întâlnim în basmele investigate nume germanice, având origine nordică (*Gerda, Kay*), altele de origine obscură (*Cantalabute, Carabas, Diuval*). Deoarece „sistemul antroponimic reflectă indubitabil transformări sau tendințe care caracterizează societatea în general, ori grupuri sociale în particular" (Oancă 2001: 5), se pot observa schimbări de nume sau apelul la mai multe nume în variantele moderne față de cele clasice ale basmului. „Denumirile supuse schimbării dovedesc o reală și adevărată *damnatio memoriae*, în special pentru cele ce trimit la nume de personalități" (Felecan 2015: 479) și, am adăuga noi, la *charactonyme* (numele personajelor literare).

4.2. Traducerea numelor proprii din basme străine. Aspecte teoretice

Numele personajelor literare sunt dependente de limba, cultura și contextul narativ în care ele au funcții specifice. Chiar dacă unii specialiști susțin că numele proprii nu sunt traductibile, există situații, când este posibil sau chiar necesar ca acestea să fie traduse. Astfel, principiul reportului[5] sau al transferurilor onomastice este des întâlnit în operele literare și, implicit, în basm, cu anumite diferențe totuși, în funcție de registrul de ficțiune.

Având în vedere, că cele mai multe nume din universul fabulos sunt constituite din apelative generice, acestea sunt traduse datorită unei „pulsiuni traductibile" (Ballard 2011: 29) care vine din dorința de apropiere a numelui de specificul limbii-țintă și de cultura potențialului alocutor.

---

[4] Autoarea afirmă că „status [of *embryonic names*] is very unclear, on the border between proper names and common nouns, they cannot be clearly ascribed to either group" (Fornalczyk 2010: 61). [Statutul numelor embrionice nu este foarte clar, ele se situează între numele proprii și cele comune și nu pot fi asemănate cu un alt grup].

[5] „Reportul este transferul integral al numelui propriu din textul-sursă în textul-țintă (Ballard 2011: 26).

Nume precum *Crăiasa Zăpezii* (BCV2), *Cenușăreasa* (BCV1), *Frumoasa din Pădurea Adormită* (BCV5), *Piele de Măgar* (BCV8), *Scufița Roșie* (BCV11) sunt traduse, deoarece sunt apelative încărcate semantic care au un referent fictiv și nu prezintă ocurență în nomenclatorul lumii reale. În schimb, întâlnim în basm și nume reportate, care își păstrează semnificantul din limba-sursă precum *Gerda* (BCV2), *Gretel* (BCV6), *Kay* (BCV2), *Kristoff* (BM1), *Hänsel* (BCV6), *Irma* (BCV2). Rolul acestor denominații este de a respecta „două principii interdependente: păstrarea identității culturale, grație unui element de culoare locală, și grija de a nu produce un text eterogen" (Ballard 2011: 30) în care nu toate prenumele au un echivalent în limba-țintă.

În acord cu Bertills (2003: 187) traducerea dezvoltă trei feluri de relații – referitoare la utilizarea limbii în general, și la nume, în particular – : „the relation between the sign and its referent […], the relation between the sign and the user, or the speech community, and the relation between the signs themselves"[6].

Astfel, numele poate repera un referent fictiv, având o relație de motivare cu acesta în universul ficțional, poate exprima o legătură cu utilizatorul sau chiar cu întreaga comunitate, devenind un arhetip, sau poate releva conotațiile dintre numele-semn.

Totodată, procesul de traducere nu este exclusiv dependent de aspectele din interiorul limbii, ci și de cele din exterior, în acest caz rolul culturii devenind crucial.

Textul adresat copiilor, precum basmul, este mult mai complex și mai greu de tradus, deoarece translatorul trebuie să țină cont de intersectarea adult/copil, de faptul că nu se limitează la o simplă transmitere de sensuri, ci trebuie să trezească abilitatea receptorului de a simți la fel, de a gândi, de a împărtăși experiența cu alocutorul din textul sursă. De fapt, traducătorul se adresează copiilor unei alte culturi, ceea ce constituie o dilemă în traducere.

„All translators, if they want to be successful, need to adapt their texts according to the presumptive readers. And yet translators can never be quite sure of how the readers are actually going to read the translation" (Bertills 2003: 193)[7].

Așadar, există câteva strategii posibile de traducere a unui *charactonym*[8] : „*loan* or *loaning* the original foreing language name as it is to the target language, *translation* […] *adaption* […], replacement with other name or appellatival expression" (Ainiala *et all* 2016: 261)[9].

În onomasticonul basmelor alese de noi, sunt reperate *charactonyme împrumutate* din limba sursă: *Aurora* (BM2), *Diuval* (BM2), *Fauna* (BM2), *Flora* (BM2), *Gerda*, *Gretel*, *Hans* (BM1), *Kay*, *Irma* (BCV2), *Leila* (BM2), *Stefan* (BM2), *adaptate* fonetic: *Cantalabute* (BCV7), *Carabas* (BCV7), *Filip* (BM1), *Ștefan, traduse*: *Crăiasa Zăpezii, Degețel, Degețica, Frumoasa din Pădurea Adormită, Malefica* (BM2), *Nodul Ierbii* (BM2), *Vreme Bună* (BM2), *Trandafirul Sălbatic* (BM2), *înlocuite***:** *Rapunzel (Bănică/Spinuță)* (BCV9), *Rumpelnstilzchen* (BCV10) *(Statu-Palmă-Barbă-Cot/Jumătate-de-Om-Călare-pe-Jumătate-de-Iepure-Șchiop).*

Numele netraduse în literatură sunt acele denominații care pot avea referent în lumea reală. Însă, universul basmului prezintă nume realiste, dar care nu reperează o referință reală, chiar dacă ele există ca nume virtuale în nomenclatorul lumii autentice.

Adaptarea traducerii presupune alterarea formei nominale și astfel, numele devine conectat la perspectiva ideologică și socioculturală a timpului și a locului. Povestea clasică a

---

[6] [O relație între semn și referent, o relație între semn și utilizator sau comunitatea lingvistică și o relație între semne *t.r.*].
[7] [Toți traducătorii, dacă doresc să aibă succes, trebuie să adapteze textul în acord cu potențialii cititori. Dar, ei nu vor putea fi siguri niciodată de felul în care receptorii vor interpreta traducerea lor *t.r.*].
[8] charactonym: „name of a (literary) character" (icosweb.net).
[9] [Împrumutul sau împrumutarea numelor originale străine în limba-țintă, traducerea, adaptarea, înlocuirea cu un alt nume sau cu o expresie apelativă *t.r.*].

lui Charles Perrault, *Frumoasa din Pădurea Adormită* devine în varianta modernă (basm cinematografic), *Malefica.* Dacă în basmul scriitorului francez, ursitoarele nu au nume, în povestea adaptată ele poartă pecetea denominației: *Malefica* – un nume-mască dual acționează pe rând, când în numele binelui, când în cel al răului, în funcție de circumstanță. La nivelul acestui nume se observă o discordanță între semnificant și semnificat. Celelalte ursitoare, *Flitlle* (BM2) (*Mica Zburătoare*), *Knotgrass* (*Nodul Ierbii*), *Thistlewit* (BM2) (*Spiritul Ciulinului*) sunt nume-mască încărcate semantic și stilistic, reprezentând forțele vitale ale universului. Într-o altă variantă numele ursitoarelor sunt *Fauna, Flora, Vreme Bună.*

Basmul clasic al lui Hans Christian Andersen, *Crăiasa Zăpezii* devine în varianta modernă *Frozen* (*Regatul Înghețat*). Aici, întâlnim mai multe nume decât în povestea originală, pe lângă *Gerda* și *Kay*, apar *Anna* (BM1), *Elsa* (BM1), *Kristoff, Hans, Olaf* (BM1). Apariția unor nume noi atrage după sine schimbarea referenților inițiali, dar și optica asupra poveștii și asupra personajelor, acestea din urmă modificându-și statutul, cele pozitive devin negative și invers (cazul prințului *Hans,* care este orbit de putere sau cel al lui *Kristoff*, care în incipit pare un răutăcios).

Astfel, adaptarea culturală prevede existența unui patern social, legat de modele comportamentale și de atitudini morale reflectate în limba-țintă, acestea având o influență importantă asupra numelor de persoane.

„Cultural adaptations can also be seen in a larger context as a society's pattern of behaviour and its moral values as reflected in the textual modification" (Bertills 2003: 1993)[10].

Dacă numele ficționale sunt expresia naționalității sau a clasei sociale a purtătorului, traducerea lor nu este necesară.

Însă, cele mai multe nume sunt traduse, deoarece basmele, fiind adresate copiilor „are notably translated more often than in names in adult literature" (Ainiala *et all* 2016: 263)[11]. Ele prezintă transparență semantică și trebuie să fie ușor de interpretat.

Numele în universul fabulos sugerează lucruri diferite pentru adulți în comparație cu optica copiilor, iar acest lucru demonstrează că actul denominativ este considerat o atracție pentru locutori.

„The translator interacts with the situation, with the autor of the (source) text and with the future readers (of the target text) in a particular time and a particular place for the benefit of the future readers of the text, in this case, the children of another culture than that of the translator" (Bertills 2003: 195)[12].

Multe dintre *charactonyme* depășesc frontierele culturale, numele lor apropiindu-se de alcătuirea supranumelor (*Crăiasa Zăpezii, Frumoasa din Pădurea Adormită, Mica Zburătoare, Nodul Ierbii, Scufița Roșie, Spiritul Ciulinului, Trandafirul Sălbatic, Vreme Bună*) sau a poreclelor (*Cenușăreasa, Degețel, Degețica, Malefica, Piele de Măgar* (BCV8), și astfel, se instituie obiceiul de a fi tradus atât semnificantul, cât și semnificatul pentru aprehensiunea sensului.

În cele din urmă, am ajuns la concluzia că numele proprii trebuie traduse, dar în așa fel „încât să se respecte particularitățile limbii în care se traduce, căci ceea ce apropie traducerea numelor proprii de aceea a numelor comune este, printre altele, ideea călăuzitoare de care ar

[10] [Adaptarea culturală poate fi văzută în context mai larg, când un patern social legat de atitudini morale și comportamentale sunt reflectate în textul modificat *t.r.*].
[11] [Sunt important de tradus, chiar mai mult decât numele din literatura pentru adulți].
[12] [Traducătorul interacționează cu o anumită situație, cu autorul textului-sursă și cu viitorii cititori (ai textului-țintă) într-un anumit timp și într-un anumit loc pentru beneficiul potențialilor receptori, în acest caz, copiii altor culturi decât aceea a traducătorului *t.r.*].

trebui ținut seama în ambele cazuri, și anume, de a nu violenta particularitățile limbii în care se traduce" (Vintilă-Rădulescu 2011: 533).

4.2. Simbolistica onomastică în basme traduse

Subscriem ceea ce Philippe Hamon (1972: 98) opina că numele propriu neistoric[13] este un semn golit semantic, dar pe parcursul povestirii acesta se încarcă cu semnificație.

„Première apparition d'un nom propre (non historique) introduit dans le texte une sorte de «blanc» sémantic […] qui va se charger progressivement de sens, et en générale, dans la littérature classique, assez rapidement. Ainsi le prénom, á la différence du nom propre, est déjá porteur d'information sur la sexe du personnage […], voire sur sa nationalité"[14].

Chiar dacă substantivul propriu este desemnat a fi un designator rigid, având o relație directă cu referentul unic, în universul fabulos acesta posedă un potențial de semnificare la fel de bogat ca al substantivelor comune.

4.2.1. Analiză onomastică

În basmele traduse, alese spre analiză, întâlnim nume ficționale, cele mai multe derivate din apelative, fie simple, fie sub forma unor structuri frazeologice, dar și nume reale care nu au corespondent în lumea cotidiană, ci într-un univers imaginar. În acest sens, Daiana Felecan (2015: 56) susține că „funcția reprezentativă (referențială) a limbajului poate face trimitere, nu doar la lumi reperabile în «realitatea imediată», ci și la lumi inventate *ad hoc* („ficționale"), convertindu-se astfel într-o funcție ficțională".

Numele personajelor literare din basm (charactonym) sunt clasificate astfel (în acord cu Ainial *et all* 2016: 257):

- *nume realiste*, neautentice: *Ana, Aurora, Baltazar* (BM2), *Elsa, Filip (Phillip), Gerda, Gretel, Hans, Henry, Jacob, Johannes, Kay, Kristoff, Irma, Leila, Olaf, Stefan, Wilhelm* (BM1). Aceste denominații sunt prezente în basm pentru ancorarea în real, fiindcă „one of the main goals of word-building is to make the new world strange and different to readers, but still believebel enough that they can and want to immerse themselves in it" (Kennedy 2016: 99)[15].
- *nume inventate (ficționale): Căpcăun, Crăiasa Zăpezii, Degețel, Degețica, Fauna, Flora, Frumoasa din Pădurea Adormită, Malefica, Mica Zburătoare, Nodul Ierbii, Rapunzel, Rumpelstilzchen, Spiritul Ciulinului, Trandafirul Sălbatic, Ursitoare, Vrăjitoare, Vreme Bună.*
- *nume împrumutate: Anastasia* (BCV1), *Aurora, Baltazar, Cantalabute, Carabas, Chandoval* (BM2), *Diuval, Gerda, Gizela* (BCV1), *Gretel, Rapunzel, Rumpelstilzchen.*

Toponimele prezente în discursul fabulos sunt, în general, imaginare aidoma antroponimelor. Acestea sunt formate prin compunere (hipo- sau parataxă): *Fântâna Perlelor, Muntele de Cleştar, Pădurea Adormită, Păduri Întinse şi Dese, Pădurea Întunericului (der Schwartzwald), Pădurea Vieții (der Lebenwald), Regatul Magic, Regatul Necunoscut,*

---

[13] Aici ne referim la cele trei niveluri ale limbajului distinse de Eugen Coșeriu „planul universal al *vorbirii* în general […], planul istoric *al limbilor* și planul individual *al discursului*, planuri ce se evidențiază prin faptul că limbajul este o activitate umană universală, care se realizează de către fiecare vorbitor în mod individual și întotdeauna potrivit cu anumite tradiții istorice" (1994: 135-136).

[14] [Prima apariție a unui nume propriu neistoric introduce în text un fel de «gol» semantic, care va căpăta treptat semnificație, destul de repede, într-o povestire clasică. Prenumele este un purtător de informații legate de sexul personajului, de propria sa naționalitate *t.r.*]

[15] [Una dintre misiunile cele mai importante de construcție a lumii este să creeze o nouă lume misterioasă și diferită pentru cititori, dar destul de credibilă, încât ei să poată și să dorească să pătrundă în ea *t.r.*].

Tărâmul Zăpezilor Veșnice. Am întâlnit în textele analizate trei toponime împrumutate: *Arendelle* (< germ. *das Delle* „adâncitură"), *the Moors* (locul unde trăiau ființe magice, tradus prin „bărăgan, ierburi, mlaștină, teren de vânătoare"), *Târgușorul Wachsend* (< germ. *wachsen*, „a crește").

Omogenitatea rețelei onomastice este perturbată în basm în numele sensului și datorită statutului personajului, care are un caracter mai puțin sacralizat decât al altor eroi din specii literare diverse. Astfel, majoritatea numelor sunt porecle și supranume, formate prin derivare și compunere. Denominațiile reale sau împrumutate sunt forme scurte, diminutivale (*Gretel, Hänsel, Henry*) sau hipocoristice (*Elsa, Kay, Kristoff, Irma, Leila*) care permit vehicularea unei încărcături afective sau indică un grad înalt de familiarizare.

Atât toponimele, cât și antroponimele din basmele analizate provin de la substantive comune. Margareta Manu-Magda (2011: 508) și Daiana Felecan (2011a: 254) propun o tipologie a apelativelor „pornind de la o bază de definire *funcțională*, luând în calcul *alocutivitatea* potențială a numelui propriu".

Astfel, se disting în universul fabulos următoarele tipuri de apelative[16]:

- din punct de vedere *semantic* apelativele sunt: *nume proprii* (*Cenușăreasa, Crăiasa Zăpezii, Degețel, Degețica, Fauna, Flora, Frumoasa din Pădurea Adormită, Mica Zburătoare, Nodul Ierbii, Scufița Roșie, Spiritul Ciulinului, Trandafirul Sălbatic, Vreme Bună), nume comune* – ocurente în marea majoritate a basmelor ca apelative generice (*Balaur, Căpcăun, Crai/Crăiasă, Dragon, Marchiz, Prinț/Prințesă, Rege/Regină, Soarele/Luna, Ursitoare, Vrăjitoare, Zână*).
- din punct de vedere *morfologic* apelativele sunt: *unități* (simple substantive sau adjective substantivate) și *formule* (apelative complexe). *Unitățile* sunt alcătuite din substantive *concrete* (*Cenușăreasa, Degețel, Degețica, Flora, Fauna, Luna, Soarele)* și substantive *abstracte* (*Căpcăun, Ursitoare, Zână*). *Malefica* este un adjectiv substantivat. *Formulele* se definesc ca substantiv + adjectiv în nominativ (*Frumoasa Prințesă, Mica Aurora, Micul Soare, Mica Zburătoare, Scufița Roșie, Trandafirul Sălbatic, Vrăjitoarea Rea, Vreme Bună, Zâna Bună),* substantiv + substantiv în genitiv (*Crăiasa Zăpezii/Regina Gheții, Nodul Ierbii, Spiritul Ciulinului*), substantiv + substantiv în acuzativ (*Piele de Măgar, Prințesa de Aur, Prințesa de Gheață*), adjectiv substantivat + substantiv în acuzativ + adjectiv (*Frumoasa din Pădurea Adormită*).

Apelativele apar „în structuri simple, situație în care se referă și îl desemnează în mod direct pe actant" sau „în formațiuni antroponomastice, reprezentând structuri nominale compuse" (Munteanu Siserman 2015: 232), ortografiate, în cazul nostru, fără cratimă, primul loc fiind ocupat de apelativ, urmând prenumele (*Regele Henry, Regele John, Prințesa Leila, Prințul Hans, Prințul Phillip*).

Toponimele, nume generice, sunt formate prin compunere: substantiv + substantiv în acuzativ (*Muntele de Cleștar*), substantiv + substantiv în genitiv (*Pădurea Întunericului, Fântâna Perlelor, Pădurea Vieții*), substantiv + adjectiv în nominativ (*Pădurea Adormită, Regat Magic, Regat Necunoscut, Ținut Îndepărtat*), substantiv + adjectiv + adjectiv la superlativ (*Păduri Întinse și foarte Dese*).

4.2.2. Analiză etimologică și semantică

Structurile denominative, pe lângă funcție referențială, manifestă și sens etimologic. Astfel, *apelativele-nume comune* sunt grupate în următoarele câmpuri semantice:

[16] „Este acea *expresie potențial alocutivă*, utilizată de un locutor pentru *identificarea unei persoane sau a unui grup de persoane"* (Manu Magda 2011: 508).

- câmpul semantic *al zoomorfelor*: *Balaur* < autohton *cf.* alb. *bollë*, „șarpe mare” (DLR 2010: 451-451, Șăineanu 1996: 73). „Cuvânt cu o largă răspândire la noi […], la albanezi, la bulgari (ca nume propriu) și la sârbi” (Frățilă 2010: 27). *Căpcăun/Căpcăuna* este un monstru antropofag în mitologia populară, având diferite atribuții și aspecte diverse. Provine din gr. *kynokephalos* „cap + câine” și a intrat în limbă prin cărțile poporane, tradus din slavă (DLR 2010: 101, Șăineanu 1996: 137). Formele fr. *le ogre/la ogresse,* en. *the ogre/the ogress,* germ. *der Oger/die Ogerfrau* au etimon comun lat. *Orcus, -i*, numele unei divinități infernale (Larousse 2002: 713). *Dragon* < lat. *draco, -onis* „balaur, șarpe” (Larousse 2002: 348). *Zmeu,* termen autohton, care provine din sl. *zmij,* „șarpe”[17]. În basmele moderne apar varii personaje mitologice cu denumiri actuale (*coinage*), în special din mitologia nordică: *elfi* – spirit al pădurii, zei minori care trăiesc în păduri și au corespondent în folclorul românesc termenul *iele/rusalce*, *gnom* – creatură mitică, de statură mică, care trăiește în mediul subteran și îngrijește bogățiile ascunse ale pământului, *troli* – ființă gigantică, antropofagă, reprezentând forțele rele ale naturii (https://ro.m.wikipedia.org). „ Coinage is one variety of invention and, in a sense, speculative fiction itself may be seen as an elaborate coining practice, comprising invented scenarios” (Grimbeek 2016: 90)[18].
- câmpul semantic *al titlurilor de rang nobil*: *Crai/Crăiasă* < sl. *kral'ĭ*, „rege”, termen german *Karl*, aparținând coroanei imperiale și regale a Habsburgilor (Șăineanu 1996: 869-871), *Marchiz* < fr. *Marquis*, titlu nobiliar purtat în Europa apuseană de conducătorul unui ținut de graniță (Șăineanu 1996: 479), *Prinț/Prințesă* < germ. *der Prinz*/*die Prinzessin*, *rege/regină* < lat. *regem*, „rege, suveran”. Aceste titluri nobile apar în basme ca apelative generice sau nume comune, fie singure, fie însoțite de un alt apelativ sau prenume (*Crăiasa Zăpezii, Prințesa Leila, Prințul Hans, Regele Henry*).
- câmpul semantic *al aștrilor*: *Aurora* < lat. *aurora, -ae,* revărsatul zorilor, lumina portocalie din zori. Termenul a migrat spre clasa antroponimelor, devenind un prenume. În basmul *Malefica*, numele este învestit cu conotații de bun augur, actantul simbolizând aurora vieții, altfel spus, un nou început (va uni cele două regate – ale ființelor magice și ale oamenilor). În mitologia greacă și romană este considerată fiica soarelui, „the personification of the dawn […]. She bears in Homer's works the epithet *Rosy-Fingered*” (Encyclopedia Britannica 1992: 514)[19]. *Luna*[20] < lat. *luna, -ae*, și *Soarele*[21] < lat. *solem*, sunt nume proprii în basme. Spre deosebire de limba română și engleză (*the Sun*), în franceză numele personajului este tradus prin termenul *le Jour,* „zi”, iar în germană prin *die Sonneschein,* „lumina soarelui”.
- câmpul semantic *al divinităților destinului*: *Ursitoare* < ngr., ființe imaginare despre care se crede că au darul de a hotărî soarta omului la naștere, corespondente ale *Parcelor* (DLR 2010: 388-389, Șăineanu 1996: 618). În limba română și în limba germană (*die Norne* sau *die Schicksalsgöttin*) există o diferență semantică și de expresie între termenii *zână* și *ursitoare*, în schimb, limba franceză (*la Fée/la fée*

[17] Cuvântul *Zmeu* este considerat de unii lingviști un termen din tracă *gh(dh)em* cu sensul „pământ” (www.revistanautilus.ro).
[18] [Cuvântul actual prezintă o diversitate ficțională și, într-un anumit sens, ficțiunea poate fi înțeleasă ca o practică elaborată de fabricare a unor scenarii inventate *t.r.*].
[19] [Aurora este considerată personificarea zorilor. Ea este numită de Homer în operele sale *Degete Trandafirii t.r.*].
[20] Luna este nume propriu în *O poveste grimminală*, varianta modernă a basmului *Hänsel și Gretel*, un personaj cu conotații negative (*fantomatică)*, antropofagă, care preia atributele malefice ale vrăjitoarei (Gidwitz 2015: 45).
[21] În același basm (menționat mai sus), *Soarele* este învestit cu puteri malefice, fiind „arzător”(*Ibidem* 2015: 45).

marraine/marraine la bonne fée) și engleză (*the fairy/the godmother*) păstrează o formă omonimă pentru cei doi termeni. *Vrăjitoare* < *vrăji* + *-toare*, termen de origine slavă. Termenii en. *witch* și germ. *die Hexe*[22] au un etimon comun, *Hag* „demon, femeie bătrână" înrudiți cu *tysja*, „zână, femeie-elf" din dialectul norvegian (Duden online: http://www.duden.de). *Zână*[23] < din lat. *Diana*, personaj fantastic din basme, imaginat ca o fecioară mereu tânără și foarte frumoasă, cu puteri supranaturale. Fr. *la fee*, en. *the fairy*, germ. *die Fee* au același etimon, lat. *fatum, -i*, „destin".

Dintre *apelative-nume proprii* alcătuite dintr-un singur termen analizăm: *Cenușăreasa* format prin derivare cu sufix (*cenușar* + *-easă*) este o poreclă atribuită fetei, deoarece „când își termina treaba, se cuibărea în cenușă, într-un colț al vetrei, și din această pricină o porecliseră Cenușăreasa" (Perrault 1999: 14-19). Termenul are și o altă conotație „femeie murdară și proastă" (Șăineanu 1996: 144). În celelalte limbi, fr. *Cendrillon* < *la cendrillon* < *la cendre*, „tânără căreia îi sunt rezervate munci menajere, servitoare săracă" (Larousse 2002: 189), și en. Cinderella[24] < *cinder cone* sau *ash cone*, „con de cenușă, horn", termenii au un etimon comun lat. *cinis, cineris*, „cenusă". În germ. numele *die Aschenputtel* provine de la *die Asche*, „cenușă". Personajul este întâlnit în bamele românești cu nume derivate de la „cenușă" (chiar și forme de masculin): *Cenușărica, Cenușoasa, Cenușosul, Cenușotca* – nume unisex prezent și în onomastica românească, subiect dezbătut de Felecan Oliviu (2015: 152), *Cenușotca-Potca* – termen atestat și de Mircea Farcaș (2008: 27) în localitatea Mănăstirea din Maramureș cu sensul „ființă care provoacă răul" (*potca* < v. sl. *potoka*, „belea", „bucluc" sau „boală de deochi", *Petru-Cenușă, Șperlă Voinicul* (*șperlă* < slavă, „scrumul de la cărbunii stinși"). *Degețel*, format prin derivare (deget + suf. -el) este o poreclă atribuită „băiatului mic și pipernicit. Nu era mai înalt decât degetul cel mic de la mână și de aceea îi dădură porecla Degețel" (Perrault 1999: 26). Există credința că degetul cel mare este cel mai puternic și poate oferi protecție. „There was a belief that [the finger] a vein travelled straight to she heart from it and that this finger had power which required protection" (Ainiala *et all* 2016: 18)[25]. În fr. *le Petit Poucet*, este format cu ajutorul adjectivului calificativ „mic", dar în en. *Tom Thumb* și germ. *Daumesdick*, substantivul comun „deget" este însoțit de un hipocoristic (*Tom/Dick*), acesta din urmă având rol de întărire a ideii de micime a personajului și de menținere a registrului familiar. Corespodentul feminin al lui *Degețel* este *Degețica*, substantiv derivat cu sufixul *-ica*, în limba română. Și celelalte limbi, fr. *Poucinette*, en. *Thumbelina*, germ. *Däumelinchen*, preferă derivarea. *Fauna*, ursitoarea din basmul modern *Malefica*, variantă a poveștii *Frumoasa din pădurea adormită*, este corespondentul feminin al lui *Faunus*, vechi zeu italic, protector al vegetației și al turmelor (la greci era reprezentat de zeul *Pan*). *Flora*, altă ursitoare din aceeași poveste, personaj mitologic roman, este zeița grădinilor și a florilor. În varianta clasică, *ursitoarele* nu sunt numite, pe când în cele moderne ele poartă pecetea denominației tocmai pentru a întări rolul și semnificația puterii lor. *Malefica* (en. *Maleficent*),

---

[22] Die Hexe – Herkunft: „ 1. bestandteil wahrscheinlich verwandt mit Hag, also wohl eigentlich, auf Zäunen oder in Hecken sich aufhaltendes, dämonisches Wesen; 2. bestandteil wohl verwandt mit norwegisch mundartlich *tysia, Elfe*". [1. Probabil, parte componentă, înrudită cu „demon", „femeie bătrână", care își duce existența demonică într-un gard viu sau într-un tufiș; 2. Probabil înrudită cu dialectul norvegian „zână" sau „femeia-elf"].

[23] „Faerie or faery, in folklore, supernatural being, usually of diminutive human form, who magically inttermeddles in human affairs" (Encyclopedia Britannica 1992: 659). [Zâna, în folclor, este o ființă supranaturală, de obicei cu formă antropomorfă, în miniatură, având legături cu oamenii *t.r.*].

[24] Cinderella – „heroine of a European folktale, the theme of which appears in numerous stories worldwide, more than 500 versions of the story have been recorded in Europe alone" (Encyclopedia Britannica 1992: 323). [Cenușăreasa este o eroină a basmelor populare europene, temă care apare in numeroase povești din întreaga lume, doar în Europa vehiculează peste 500 de variante ale poveștii *t.r.*].

[25] [Există credința că degetul traversează direct prin inimă și că are puterea de a solicita protecție *t.r.*].

eroina din basmul omonim, este un nume ce derivă din forma lat. *maleficum*, „rău", „demonic". Există însă, o neconcordanță între semnificantul și semnificatul acestei forme nominale, fiindcă personajul, în finalul textului, este un reprezentant al binelui, pe când numele său îl atestă ca forță a răului. Probabil, povestea demonstrează că beneficul și maleficul sunt două forțe indispensabile universului (în cazul nostru *Malefica* și *Aurora* domnesc împreună peste regatul ființelor magice și peste cel al oamenilor).

În sfera *formațiunilor antroponomastice* intră următoarele nume: *Crăiasa Zăpezii* – termenul „crăiasă" este înlocuit în celelalte limbi cu „regină" (fr. *la Reine des Neiges*, en. *the Snow Qeen*, germ. *die Schneekonig*). *Frumoasa din Pădurea Adormită* este un nume care păstrează structura celui din franceză (*la Belle au bois dormant*). Forma nominală prezintă și un toponim în construcția sa, *pădurea*, pe care nu îl vom regăsi în traducerea din en. *Sleeping Beauty* și din germ. *Dornröschen* (este o adaptare, cuvântul având în componența sa subs. *Die Dorn*, „spin, ghimpe"). Limba română deosebește starea de trezie și somn prin mai multe stadii intermediare (*a ațipi, a adormi, a piroti, a moțăi*). „A adormi este faza a doua, când «te fură somnul», dar n-ai pierdut cu totul conștiința realității" (DLR 2010: 46). În franceză este utilizat verbul a dormi (*dormant*), iar în engleză și germană acesta lipsește. Adjectivul participial „adormită" însoțește substantivul *pădurea*, în acest caz toponimul, prin transfer, preia atributele antroponimului. Eroina, în varianta modernă, este rebotezată de ursitoare, *Trandafirul Sălbatic*[26] (*Briar Rose*). Acest nume nou îi oferă prilejul de a scăpa de vrajă, de a renaște ca o altă persoană, de a trăi sub o altă identitate. *Piele de Măgar* este o poreclă care sugerează „o canalizare a tendințelor inferioare ale omului decăzut, în vederea limitării efectelor nefaste" (Chevalier, Gheerbrant 1994: 279), o defulare (fata de împărat purta pielea de măgar din dorința de a-și ascunde identitatea și spre a nu fi căsătorită de tatăl ei, împotriva propriei voințe)[27]. Structura numelui este păstrată și în celelalte limbi (fr. *Peau d'Âne,* en. *Donkey Skin,* germ. *Elsenhaut*). *Scufița Roșie* este un supranume care are în componența sa termenul *scufiță*, întâlnit în varianta originală (fr. *chaperon* < *de chape* < lat. *cappa, capuchon*, „capișon purtat de bărbați în sec. XII-XV" sau „însoțitoare" (Larousse 2002: 199), dar și în traducerea germană *Rotkäppchen* (< *die Kappe* derivat cu sufix *das Käppche,* „șepcuță") (Herfurth 1989: 254). Traducerea engleză apelează la o formă adaptată a numelui (*Little Red Riding-Hood*), în structura acestuia neexistând substantivul *scufie*. Cele trei ursitoare din basmul *Malefica* au nume sonore *Mica Zburătoare* (*Flittle*), *Nodul Ierbii* (*Knotgrass*), *Spiritul Ciulinului* (*Thistelwit*)[28], care sugerează frumusețea și bogăția universului (cerul – *Mica Zburătoare,* pământul – *Nodul Ierbii*), dar și potențialele pericole care uneori domină lumea (*Spiritul Ciulinului*).

Structurile toponomastice alcătuite din apelative generice prezintă în compoziția lor substantivul *pădure* (*Pădurea Adormită, Pădurea Întunericului, Pădurea Vieții*), *arhetip al mamei* (Jung 2003: 92), cu rol ocrotitor. Alte nume de locuri au în structura lor substantivul *regat* (*Regatul Necunoscut, Regatul Magic*), care are rolul de a ancora forma denominativă într-o posibilă realitate sau termenul *tărâm* (*Tărâmul Zăpezilor Veșnice*), întâlnit frecvent în basme.

Numele reale uzitate în textele literare, propuse spre analiză, întăresc ideea că „lumea ficțională" este „o lume posibilă". Astfel, cele mai multe prenume sunt forme scurte, hipocoristice sau diminutivale cu rol de păstrare a registrului familiar al basmului (alocutorii sunt copiii). Întâlnim diminutive: *Gretel* < formă de alint de la *Grete* < formă scurtă de la

[26] Traducerea ne aparține.
[27] Într-o altă variantă a basmului, tatăl este dominat de dorința incestuoasă, de a se căsători cu propria lui fiică.
[28] Traducerea acestor nume ne aparține.

Margareta (*perlă*), de origine suedeză (Duden 2003: 148), *Hänsel* < formă de alint de la *Hans* < formă scurtă de la *Johannes* (Duden 2003: 154), hipocoristice: *Elsa* < *Elisabeth* (< ebraică „D-zeu este perfecțiunea"), *Kay* < origine nordică, folosit în limbajul copiilor de la forma *Garrit* (*Gerhard*) sau *Klais* (*Nikolaus*), fie origine latină *Caius* (Duden 2003: 199), *Kristoff* < gr. *Christophoros* (Duden 2003: 80), *Irma* < o formă veche germanică *ermana, irmina*, „universal" (Duden 2003: 115). Alte nume întâlnite în basmele alese sunt: *Gerda* < origine nordică *Hildegard* sau *Irmgard*, „gard, împrejmuire". În mitologia nordică *Gerda* este fiica frumoasă a unui gigant care se căsătorește cu zeul fertilității *Freyr* (Duden 2003: 139), *Leila* < din limba arabă „întuneric" (Duden 2003: 214), *Olaf* < dintr-un dialect vechi nordic „strămoș" sau este numele unui rege vechi norvegian (Duden 2003: 262). *Rumpelstilzchen* (< o formă diminutivă, cu sensul „a șchiopăta, șchiopul"(Vladu 2013: 963) este un personaj din basmele germane, întâlnit și în poveștile noastre sub numele *Statu-Palmă-Barbă-Cot* sau *Spiriduș*. Este un simbol al focului, al unicității, al atemporalității. „Șchiopătarea este un semn de slăbiciune, de nedeplinătate, de dezechilibru, […], o slăbiciune a sufletului" (Chevalier, Gheerbrant 1994: 315). *Rapunzel*, un alt personaj din basmele germane, întâlnit atât în varianta clasică cu nume omonim, cât și în cea modernă, *Tangled*. Numele său este legat de flori, plante, fiind tradus prin „bănică" sau „spinuță". În alte variante apare sub forma *Rapünzchensalat* sau *Rapünzchen*, „salată" (Herfurth 1989: 255).

Concluzii

Numele din basme străine în traducere sunt nume mască, nume-embrion, încărcate de semnificație. Unele sunt *traduse*, altele *adaptate* culturii limbii țintă sau *reportate* pentru păstrarea identității culturale și a culorii locale. Ele sunt „organisme vii", care își modifică atât semnificantul, cât și semnificatul, în funcție de schimbările survenite în societate.

În analiza noastră, am clasificat denominațiile personajelor în *nume reale,* care nu au o referință în lumea cotidiană, dar există în nomenclatorul real, *nume ficționale* (formate cu ajutorul apelativelor), *nume împrumutate*, care își păstrează forma din textul sursă. Având în vedere, că cele mai multe antroponime și toponime sunt apelative generice, le-am clasificat pe acestea din urmă în *simple* și în *formațiuni antroponomastice*/*toponomastice*, analizând structura lor din punct de vedere etimologic, gramatical, semantic. Am demonstrat că există asemănări, dar și diferențe între traducerile unor nume din basme sau între numele dintr-un basm clasic și modern, acest lucru împiedicînd uneori alocutorul să decodeze mesajul în forma în care a fost transmis. Cultura, modul de viață, cutumele, nivelul de civilizație, relațiile interumane, contactul dintre limbi influențează conștiința locutorilor și, totodată, procesul denominativ.

Lista basmelor analizate:

Cenușăreasa, în Perrault 1999: 14-19=BCV1;
Crăiasa Zăpezii, în Andersen 2015: 5-17=BCV2;
Degețel, în Perrault 1999: 26-31=BCV3;
Degețica, în Andersen 2007: 42-45=BCV4
Frumoasa din Pădurea Adormită, în Perrault 1999: 6-13=BCV5;
Frozen (Regatul de gheață), www.zfilme-online.org =BM1;
Hänsel și Gretel, în Grimm 2005: 199-205=BCV6;
Maleficent (Malefica), www.filmehdonline.org =BM2;
Motanul Încălțat, în Perrault 1999: 20-25=BCV7;
Piele de Măgar, în Perrault 1999: 32-35=BCV8;

O poveste grimminală, în Gidwitz 2015: 11-200=BM3;
Rapunzel, în Grimm 2005: 157-160=BCV9;
Rumpelstilzchen, în Grimm 2005: 172-174=BCV10;
Scufița Roșie, în Perrault 1999: 2-5=BCV11;
Tangled (Poveste încâlcită), www.filmepeales.ro =BM4;
unde:
BCV = basm cult vechi;
1 = basmul la care se face referinţă;
BM = basm modern;
1 = basmul la care se face referinţă.

Surse:

Andersen, Hans Christian, 2002, *Basme*, traducere de Corina Sandu, București: Editura Vizual.
Disney's, Walt, 2003, *Sleeping Beauty*, Londra: Ladybird Book.
Gidwitz, Adam, 2015, *O poveste grimminală*, traducere din engleză de Florin Bican, București: Editura Arthur.
Grimm, Jacob und Wilhelm, 2005, *Deutsche Märchen,* Köln: Anaconda Verlag.
Grimm, Brüder, 1987, *Hänsel und Gretel*, editor Hannelore Wegener, Berlin: Verlag Nitzche.
Perrault, Charles, 2001, *Basme/Märchen,* română/germană, biblioteca bilingvă, traducerea Carmen Oniți, București: Editura Junior.
Perrault, Charles, 2001, *Basme/Contes*, română/franceză, biblioteca bilingvă, traducerea Roxana Vellanovici, București: Editura Junior.
Perrault, Charles, 2001, *Basme/Fairy Tales*, română/engleză, biblioteca bilingvă, traducerea Mariana Țăranu, București: Editura Junior.
Povești în română și engleză, 2007, traducere Monica Udrea, București: Editura Flamingo Junior.

BIBLIOGRAPHY

Ainiala, Terhi, Minna Saarelma, Paula Sjöblom, 2016, *Names in Focus. An introduction to finnish onomastics*. Translated by Leonard Pearl, Helsinki: Finnish Literature Society.
Ballard, Michel, 2011, *Numele proprii în traducere*, traducere integral din limba franceză, coordonare traducere, cuvânt înainte la ediția în limba română și note de traducere Georgiana Lungu-Badea, Timișoara: Editura Universității de Vest.
Bertills, Yvonne, 2003, *Beyond Identification. Proper Names in Children's literature,* Finland: Åbo Akademi University Press.
Cashdan, Sheldon, 2009, *Vrăjitoarea trebuie să moară. Psihologia* basmului, traducere din engleză de Alice Popescu, București: Editura Trei.
Chevalier, Jean, Alain Gheerbrant, 1994, *Dicționar de simboluri, mituri, vise, obiceiuri, gesture, forme, figure, culori, numere*, vol. II, București: Editura Artemis.
Coșeriu, Eugen, 1994, *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică. Trei studii,* Chișinău: Editura Știința.
Dicționarul limbii române (DLR), 2010, vol. I, II, V, XII, București: Editura Academiei Române.
Duden. Das große Vornamen-lexikon, 2003, völlig neu bearbeitete Auflage Bearbeitet von Rosa und Volker Kohlheim, Mannheim: Dudenverlag.

Farcaș, Mircea, 2008, *Câteva observații asupra unor derivate verbale din graiurile maramureșene*, în „Fonetică și Fonologie", XXVII, București: Editura Academiei Române, p. 13-17.
Farcaş, Ioan-Mircea, 2008, *Termeni de origine veche slavă în subdialectul maramureşean*, în„Buletin Ştiinţific", fasc. Filologie, seria A, vol. XVII, Baia Mare: Editura Universității deNord, p. 23-30.
Felecan, Daiana, 2015, *Sens lingvistic în „semnul estetic"*, în „Buletin Științific", fascicula filologie, seria A, vol. XXIV, Baia Mare: Ed. Universității de Nord, p. 47-61.
Felecan, Daiana, 2011a, *Antroponime neconvenționale românești: tipare de construcție și funcție discursive.* (*Premise ale cercetării*), în Marin, Maria, Daniela Răuțu (coord.), *Studii de dialectologie, istoria limbii și onomastică. Omagiu domnului Teofil Teaha*, București: Editura Academiei Române, p. 253-266.
Felecan, Nicolae, 2015, *Oiconime „decretate". Aspecte sociolingvistice*, în Oliviu Felecan (ed.), *Name and Naming. Proceedings of the third international conference on onomastics "Name and Naming"*, conventional/unconventional in onomastics, Cluj-Napoca: Editura Mega, Argonaut, p.478-487.
Felecan, Oliviu, 2015, *Se poate vorbi în română de (pre)nume unisex?*, în Oliviu Felecan (ed.), *Name and Naming. Proceedings of the third international conference on onomastics "Name and Naming"*, conventional/unconventional in onomastics, Cluj-Napoca: Editura Mega, Argonaut, p. 149-162.
Felecan, Oliviu, 2013, *Un excurs onomastic în spațiul public românesc actual*, Cluj-Napoca: Editura Mega, Editura Argonaut.
Fornalczyk, Anna Danuta, 2010, *Translating anthroponyms a exemplified by selected works of English children's literature in their Polish versions*, Lódź Warszawa: SWSPIZ.
Frățilă, Vasile, 2010, *Elementul autohton în dialectul istroromân între menținere și dispariție*, în „Buletin Științific", fascicula filologie, seria A, vol. XIX, Baia Mare: Ed. Universității de Nord, p. 19-32.
Grimbeek, Marinette, 2016, *Wholesale Apocalypse: Brand Names in Margaret Atwoods's Oryx and Crake*, în „Names. A Journal of Onomastics", vol. 64, p. 88-98.
Herfurth, Michael, 1989, *Kleines Wörterbuch der deutschen Sprache*, Leipzig: Bibliographisches Institut.
Kennedy, Kara, 2016, *Epic World-Building: Names and Cultures in Dune*, în „Names. A Journal of Onomastics", vol. 64, p. 99-108.
Knapp, Shoshana Miligram, 2016, *Ayn Rand's Anthem: Self-Naming, Individualism, and Anonymity*, în „Names. A Journal of Onomastics", vol. 64, p. 78-87.
Jung, Carl Gustav, 2003, *Opere complete. Arhetipurile și inconștientul colectiv*, traducere din limba germană de Dana Verescu, Vasile Dem. Zamfirescu, București: Editura Trei.
Lé petit Larousse illustré, 2002, Paris: Editura Larousse.
Manu Magda, Margareta, 2011, *Pragmatică și antroponimie (considerații teoretice referitoare la sistemul apelativelor în limba română actuală)*, în Felecan Oliviu (ed.), *Numele și numirea. Actele Conferinței Internaționale de Onomastică*, Ediția I: *Interferențe multietnice în antroponimie*, Cluj-Napoca: Editura Mega, Argonaut, p. 503-513.
Munteanu Siserman, Mihaela, 2015, *Nume și simțuri: corespondențe semantice în configurații denominative*, Cluj-Napoca: Editura Mega, Argonaut.
Oancă, Teodor, 2001, *Sociolingvistică aplicată, cercetări de antroponimie,* Craiova: Editura Fundația Scrisul Românesc.
Slama-Cazacu, Tatiana, 1968, *Introducere în psiholingvistică*, București: Editura Științifică.

Șăineanu, Lazăr, 1996, *Dicționar universal al limbii române*, Iași: Editura Mydo Center, vol. I, II, III, IV.
The New Encyclopaedia Britannica, 1992, Robert P. Gwinn, Chairman, Board of Directors, Peter B. Norton, President Robert McHenry, General Editor, 15Th. edition, U.S.A.: Chicago.
Vintilă-Rădulescu, Ioana, 2011, *Numele proprii trebuie traduse? Dacă da, cum? Cazul numelor oficiale de state*, în Felecan Oliviu (ed.), *Numele și numirea. Actele Conferinței Internaționale de Onomastică,* Ediția I, Baia Mare, p. 527-534.
Vladu, Daniela-Elena, 2013, *Sprechende Namen in deutschen und rumänischen Märchen*, în Felecan Oliviu (ed.), *Numele și numirea. Actele Conferinței Internaționale de Onomastică*, Ediția II, Cluj-Napoca: Editura Mega, Argonaut, p. 957-965.
www.zfilme-online.org
www.filmehdonline.org
www.filmepeales.ro
http://www.duden.de
https://ro.m.wikipedia.org
icosweb.net

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

THE CATEGORIES OF THE EPITHET IN THE POETRY OF AL. PHILIPPIDE

Gabriela Crăciun (Buican)

PhD Student, University of Pitești

Abstract: *The paper focuses on the categories of the epithet in Alexandru Philippide's poetry. They are investigated in keeping with the grammatical connections and the aesthetic values. Therefore, the paper targets the grammatical and aesthetic categories of the epithet. Epithets are classified and supported by examples, while there is made a connection between their usage and the epoch guarding over Philippide's poetry.*

Keywords: epithet, stereotypes, style, language, Philippide

Alexandru A. Philippide își croiește poetica cu instrumente expresive, uzitând felurite mijloace stilistice în lumina redării acesteia.

Sorgintea produsului poetic este gândul creatorului, putând fi reperat în cadrul figurilor stilistice ce împânzesc poezia. Iubitor de frumos, Philippide transpune în lirica sa mijloace stilistice variate, menite să contureze stări, trăiri, simțiri în paginile volumelor. Poetul, practicant al esteticii frumosului, cât și a urâtului, reușește să aducă atmosfera instalată printre stanțe tot mai aproape de percepția receptorului.

Introducerea cititorului în esența poeziei, pe un plan adiacent gândirii poetului, se realizează cel mai bine prin intermediul epitetului, căci „epitetul este unul dintre cele mai potrivite pentru a pune în lumină puterea de observație și de reprezentare a scriitorului, direcția gândirii și a imaginației lui, sentimentele și impulsiile care îl stăpânesc mai cu dinadinsul și care precizează atitudinea lui față de lume și societate”[1].

Epitetul reprezintă calea de accesorizare a poeziei în vederea atingerii frumosului, așa cum se întâmplă în poeziile de început ale lui Philippide, dar și calea de configurare a esteticii urâtului, aceasta dezvăluindu-se în corpusul slovelor din poeziile târzii.

Figură stilistică complexă, epitetul a stârnit confuzii de-a lungul timpului în rândul lingviștilor, întrucât în încercarea de a-l defini, aceștia s-au lovit de rezultate lacunare, de definiții prea limitate pentru semnificația cu care este învestit. Inițial, aceasta s-a rezumat la valoarea adjectivului în funcție de atribut. Însă, „din rîndul epitetelor fac deci parte nu numai adjectivele, dar și toate acele părți de cuvînt sau de fraze care determină substantivele și verbele prin însușiri înregistrate de fantezia și sensibilitatea cititorului, adică prin însușiri estetice”[2].

Astfel, se poate face discrepanța între atribute cu valori estetice și atribute naturale care contribuie la compunerea unei imagini reale. Acestea din urmă nu dobândesc calitatea de epitet, întrucât, prin semantismul propus nu fac decât să sublinieze, să contureze mai pronunțat o imagine materială prin calități și atribute ce îi aparțin deja.

---

[1] Tudor Vianu, *Probleme de stil și artă literară*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, p.
[2] Idem, Studii de stilistică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968, p. 145.

Prin limitarea spectrului însușirilor atribuite unor determinați, se restrânge spațiul de definire al epitetului, ajungându-se astfel la o caracterizare mai compactă a acestuia. Tudor Vianu delimitează o categorie ce nu ar trebui confundată cu categoria epitetului: „Nu sînt epitete determinările care întocmesc, împreună cu determinatele lor, unități indisolubile, ca în exemplele: *cușme frigiene, salcie plîngătoare, covor persan, pînză de păianjen, repaos de veci, înger de pază*, etc. Îndepărtarea oricăreia dintre determinările care însoțesc aceste substantive, împuținează sau chiar modifică noțiunea exprimată prin acestea din urmă”.[3] În această situație se regăsesc: *raze crepusculare* (I, 11), *trandafiri agățători* (I, 223), *hidre veninoase* (I, 217) etc. Aceste atribute nu devin epitete, întrucât substantivele ce le însoțesc nu se pot lipsi de acestea, împreună constituind elemente unitare. Razele *crepusculare* nu sunt aceleași cu razele solare perfect vizibile în timpul zilei. Razele crepusculare apar după asfințitul soarelui, fiind astfel slab luminate. Trandafirii *agățători* sunt un soi de trandafiri care se întind pe ziduri, pe garduri sau pe orice suport adiacent. Atributul *agățători* nu poate fi înlăturat căci determină o categorie aparte de trandafiri, neavând nicio implicație estetică.

Pe de altă parte, există determinări ce doar întăresc natural obiectul în cauză, neoferindu-i nicio valoare estetică. Întâlnim, la Philippide, atribute precum: *lînă moale* (I, 18), *cer albastru* (I, 218), *argintii cămăși de zale* (I, 225), *cer senin* (I, 29), *copaci stufoși* (I, 29), *nopți senine* (I, 29) etc. Lâna este *moale* prin definiție. Este părul moale ce acoperă corpul animalelor. Prin extragerea acestei însușiri, am rămâne cu materia lânoasă, despre care știm deja că are o textură moale. Astfel, atributul *moale* nu induce niciun efect stilistic, ci doar subliniază caracterul structural al lânii. Neavând încărcătură stilistică, acest atribut nu se ridică la statutul de epitet. Cerul este un spațiu cosmic populat de aștri, iar culoarea *albastru* îi este definitorie. Atribuindu-i cerului această culoare, pe care el o deține deja, Philippide încearcă să contureze o atmosferă care să fie vizibilă, imaginabilă în planul receptării. Nici cămășile de zale nu sunt stilizate poetic, culoarea argintiu fiind singura culoare cunoscută pentru această componentă de armură de război. Celelalte atribute exemplificate mai sus sunt adăugate pentru a întregi contextul poetic, pentru a crea o atmosferă propice mesajului transmis. Cerul este *senin* și nu înnorat, copacii sunt *stufoși* și nu săraci, nopțile sunt *senine* și nu înnorate. Aici apare o delimitare, cu siguranță, însă însușirile sunt doar niște auxiliare în descrierea spațiului. Niciuna dintre ele nu trimite la alte semnificații decât cele de bază. Prin urmare, nici aceste atribute nu intră în categoria epitetului.

Luând în considerare substratul estetic și transformările semantice pe care le produce, epitetul nu este doar o însușire pe care o adaugi în aria nominalului ori a verbalului, ci constituie „acea parte de vorbire sau de frază care determină, în lucrurile sau acțiunile exprimate printr-un substantiv sau verb însușirile lor estetice, adică acelea care pun în lumină felul în care le vede sau le simte scriitorul și care au un răcnet în fantezia și sensibilitatea cititorului”[4].

Alexandru Philippide utilizează, cu mare frecvență, categoria epitetului. Aplicând metoda statistică, putem observa că nici măcar o poezie nu este lipsită de această figură de stil. Mai mult decât atât, sunt poezii în care apar și 20 de epitete.

O clasificare corectă a epitetelor implică atât observarea structurilor gramaticale, cât și a raporturile estetice pe care acestea le impun. Epitetul este o figură de stil „pe jumătate gramaticală (epitetul este în fond un atribut), pe jumătate retorică, gata să-și aproprieze forma altor figure, din cauza caracterului nespecific al manierei de a valorize sensul figurat”[5].

---

[3] Ibidem.
[4] Ibidem, pp. 145-146.
[5] G. Duda, Analiza textului literar, București, 2000, pp. 69-70.

I. CATEGORIILE GRAMATICALE ALE EPITETULUI

Epitetele apar în poezie încadrate în diverse contexte gramaticale, funcționând stilistic în fiecare dintre acestea. Epitetul pavoazează discursul liric acompaniind atât substantivul, cât și verbul în demersul său estetic. Totdodată, locul acestei figuri de stil în frază și conexiunile estetice pe care le generează la nivel sintactic constituie o categorie gramaticală aparte a epitetului.

1. Epitetele substantivelor

Dintre toate categoriile de epitete, epitetele substantivelor sunt cele care prevalează în poezie. După contextul gramatical în care apar, putem vorbi despre câteva subcategorii semnificative ale epitetelor substantivelor: atributul adjectival, epitetul substantiv în cazul Acuzativ și epitetul substantiv în cazul Genitiv.

a) Atributul adjectival.

Cel mai adesea, epitetele substantivelor îndeplinesc funcția de atribut adjectival. Foarte frecvente, cuprinzând toate vârstele creației lui Philippide, sunt ***epitetele antepuse***: *vasta lui ruină* (I, 3), *mute melodii*, *tremurătoarea rază*, *străvezia strună* (I, 9), *înmărmurite valuri* (I, 10), *biet surîs* (I, 11), *străvezii aripi*, (I, 14), *albe pene*, *alb menestrel*, *albe sărutări*, *sprinten crin*, *alb fuior*, *albă despletire* (I, 18), *vechi amurg* (I, 20), *veșted vis* (I, 27), *albastre mînăstiri*, *albe baiadere*, *adînci firide* (I, 28), *bătrînul soare* (I, 37), *vînăt zbor*, *bronzate pere* (I, 41), *vînăt vioi* (I, 42), *schilodite brațe* (I, 44), *vînăt trup* (I, 47), *biet copac, vînăt giulgi* (I, 48), *limpedele trup*, *bătrînii brazi* (I, 51), *fugarnic vînt*, *-ncremenite unde*, *moartele ecouri* (I, 64), *sentimentalele suspine*, *sărman parfum* (I, 66), *sărmane clopote* (I, 72), *înmărmurita liniște* (I, 74), *bătrînul și hodorogitul vînt* (75), *vechiul lui avînt* (I, 76), *străvechi suspine* (I, 80), *vineți dinți*, *tînguitorul glas*, *alba lor dojană* (I, 85), *biet Hamlet* (I, 87), *străvechiul vaiet* (I, 88), *biete armuri* (I, 168), *antice manuscripte* (I, 263) etc.

Cele mai frecvente epitete antepuse sunt cele cromatice, insistându-se asupra albului și vânătului. Cele două culori sunt oarecum antitetice atunci când sunt atribuite sistemului anatomic uman, albul fiind culoarea purității sau a purificării, reprezentând astfel omul mântuit, neatins de diformitățile pământești, în timp ce vânătul ține de jertfă, fiind o culoare morbidă (*vînăt trup, vineți dinți, vînăt giulgi*). Frecvența acestor epitete în poziție antepusă substantivului subliniază pendularea dintre viață și moarte, dintre ceresc și pământesc, dintre eternitate și efemeritate.

Cu o frecvență asemănătoare întâlnim și epitete antepuse referitoare la timp, la longevitate: *străvechi suspine, vechi amurg, vechiul lui avînt, veșted vis, bătrînul și hodorogitul vînt, bătrînii brazi, bătrînul soare, antice manuscripte, străvechiul vaiet* etc. Tot în contextul poeziei philippidiene, regăsim des epitete antepuse de compătimire a naturii bolnave aidoma sufletului poetului: *sărman parfum*, *sărmane clopote*, *biet copac*, *biet Hamlet*, *biete armuri etc.* Este de notat permanenta relaționare a epitetului cu tematica poeziei.

Plasate în fața substantivului, prin procedeul inversiunii, epitetele devin mai pregnante, căpătând mai multă expresivitate și mai multă forță stilistică. Grație utilizării epitetelor antepuse, stilul descriptiv este mai bine conturat. Însușirile atribuite substantivelor sunt puse în lumină în defavoarea substantivelor care le însoțesc. De altfel, dacă epitetele ar fi fost poziționate după substantivele determinate, atunci accentul ar fi fost pus pe categoria nominală. Philippide a antepus epitetele, așa cum se întâmpla la contemporanii săi englezi, pentru a da poeziei un aer descriptiv, pentru a atrage atenția asupra insușirilor naturii și ale ființei umane. În ton cu tematica liricii sale, și anume condiția umană, poetul creează, prin

intermediul epitetelor antepuse, un efect stilistic, în care cuvintele rezonează cu dilemele umanului.

Nu la fel de frecvente ca epitetele antepuse sunt și epitetele precedate de articolul adjectival: *visul meu cel lung* (I, 116), *viața mea cea plină* (I, 114).

b) Epitetul-substantiv în cazul Acuzativ

Cu o frecvență ușor mai redusă decât epitetele cu funcție de atribut adjectival, epitetele-substantiv în cazul Acuzativ se regăsesc în toată poezia lui Alexandru Philippide, însă sunt notabil mai rare în ultima perioadă a creației sale. Acestea apar precedate de prepozițiile *de* și *în*. Epitetele introduse prin prepoziția *de* abundă: *stîlpi de flăcări*, *îndemnul tău de aur și lumină* (I, 3), *lac de fulgi* (I, 10), *lacrimi de întuneric* (I, 12), *peceți de aur* (I, 13), *umerii de marmură* (I, 14), *lac de lînă*, *dezmierdări de gheață* (I, 18), *stafie de soare* (I, 23), *haina lor de gheață* (I, 28), *lacrimile-i de smarald* (I, 30), *giulgiul lui de iarbă* (I, 32), *ghimpi de aur* (I, 41), *lună de lămîie* (I, 42), *giulgi de scrum* (I, 48), *glugă de lumină* (I, 51), *mantii de bronz*, *clipe de lumină* (I, 71), *dîre lungi de sînge* (I, 76), *hohote de-aramă* (I, 90), *stînci de aur* (I, 91), *drugi de aur* (I, 94), *zeu de lut* (I, 96), *flori de soare* (I, 110), *munți de-ntunecime* (I, 192) etc.

În epitetele mai sus exemplificate, sunt notabile clase semantice redundante, clase ce se regăsesc în opoziție cu altele. Philippide nu gândește doar în alb sau negru, ambele sunt lumi pe care și le apropie în poezie. Griul este culoarea pe care și-o construiește atunci când nicio lume nu-l satisface. Sunt două lumi într-una pe care le îmbină, le separă sau le abandonează. În această categorie de epitete, putem observa două mari clase semantice, din care derivă lanțuri sinonimice: lumina și întunericul. Epitetele care ilustrează categoria luminii sunt: *glugă de lumină*, *clipe de lumină, îndemnul tău de aur și lumină,* însă extinzând aria semantică la generatorii de lumină și strălucire, observăm că există și alte epitete care se înscriu în aceași clasă: *stafie de soare, flori de soare, ghimpi de aur, peceți de aur, drugi de aur, lună de lămîie, hohote de-aramă, mantii de bronz etc. Soarele este sursa luminii, iar metalele aurii precum aurul, arama, bronzul au o anume strălucire. Prin culoarea și strălucirea lor, acestea sunt generatori de lumină la scară redusă.*

Epitete precum *lac de fulgi, lac de lînă* trimit tot la lumină, metaforic vorbind. Atât fulgii cât și lâna sunt de culoarea alb, culoare a cărei simbolistică este legată de purificare, de mântuire și, prin asociere, de lumină.

Pe planul celălalt se află *întunericul*, cu epitetele care îl accentuează: *lacrimi de întuneric, munți de-ntunecime.* În aceeași categorie semantică intră și epitetele care arată întunericul prin asociere cu senzorialul. Răceala, gheața sunt produse ale întunericului: *dezmierdări de gheață, haina lor de gheață, umerii de marmură etc.*

Epitetele-substantiv precedate de prepoziția în sunt foarte rare: *cer în zdrențe* (I, 24), *văzduhu-n zdrențe* (I, 49), *trena încîlcită-n spini* (I, 62), *curcubeie destrămate-n soare* (I, 91), *vorbe călite-n ideal* (I, 170), *azur muiat în soare* (I, 261) etc.

c) Epitetul-substantiv în cazul Genitiv

Epitetul funcționează estetic și ca substantiv în cazul Genitiv: ‚Întrucît exprimă ideea posesiunii, genitivul substantivelor poate determina alt substantiv, deoarece punînd în lumină într-un obiect legătura lui de apartenență cu altul sau existent lui în sfera altuia, îl determină în același fel ca prin mijlocirea unui adjectiv”[6]. Epitetul exprimat prin substantiv în cazul Genitiv apare mai rar în poezia lui Alexandru A. Philippide: *aurul nădejdii* (I, 4), *muzica surâsurilor* (I, 9), *pulberea tăcerilor* (I, 157), *sclipirea stelelor* (I, 273) ș.a. Aceste epitete par simple posesii, însă prin răsturnarea esenței semantice, descoperim că *aurul nădejdii* este, de

[6] Tudor Vianu, *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968, p. 148.

fapt, *nădejdea aurită*. Epitetul din *muzica surâsurilor* poate fi înlocuit cu un adjectiv: *surâsuri muzicale*. *Pulberea tăcerilor* devine recogniscibilă prin aceeași conversiune gramaticală urmată de o reordonare a termenilor: *tăcerile spulberate/ distruse*. Epitetul substantival în Genitiv, *sclipirea* (*sclipirea stelelor*) poate fi înlocuit cu adjectivul *sclipitoare* (*stele sclipitoare*). Rolul stilistic al acestui tip de epitet este acela de a sublinia că însușirea este potențată, preluând categoria gramaticală a determinatului și ajungând să îl posede în plan semantic. Philippide nu utilizează acest tip de epitet într-un spectru prea mare al creației sale.

2. Epitetul verbului

Epitetul verbului reliefează însușiri deosebite ale acțiunii verbului. Acesta se exprimă cel mai adesea prin adverbe și locuțiuni adverbiale. Epitetul adverbial apare cu o frecvență sporită în poezia lui Philippide: *melodios s-așterne* (I, 9), *domol îmi varsă* (I, 17), *curge lung* (I, 19), *geme depărtat și mult* (I, 24), *le dezmiardă domol* (I, 44), *trece-n noapte ciung* (I, 44), *clipesc în vatră blînd* (I, 46), *răsună crunt*, *se deapănă mărunt*, *îngenunchează mohorît*, *se clatină răzleț* (I, 48), *pășește strîmb* (I, 49), *sorbi adînc și larg* (I, 53), *tremurător s-agață* (I, 56), *atîrnă greu* (I, 59), *fluid se desfășoară* (I, 63), *străpung vioi* (I, 109), *gonind cotropitoare* (I, 142), *trecea domoală* (I, 211), *se năapustesc năprasnic* (I, 214), *se răsfăța domol* (I, 233) etc. De notat este ocurența epitetelor ce țin de diformități, de anomalii la nivelul acțiunilor (*pășește strîmb, trece-n noapte ciung, geme depărtat și mult, atîrnă greu)* sau de indicatori psihologici (*îngenunchează mohorît, tremurător s-agață, gonind cotropitoare).* Stângăcia în săvârșirea acțiunilor vizate devine complementară, în poezie, cu normalitatea, cu dexteritatea. Acestea sunt surprinse în epitete precum: *melodios s-așterne, se deapănă mărunt, fluid se desfășoară, străpung vioi, le dezmiardă domol, trecea domoală, se răsfăța domol*, *clipesc în vatră blînd etc.* Epitetul adverbial este, prin definiție, exprimat prin adverb, iar adverbul este provenit din adjectiv în mai toate structurile de acest tip din creația lui Philippide.

Locuțiunile adverbiale care funcționează ca epitete sunt mai rare, dar nu absente: *șerpuind cu lenevie* (I, 9), *cu glas neîntrerupt/ Psalmodiază* (I, 43), *în cîrlionți de sunet se destramă* (I, 51), *curge-n adieri domoale* (I, 56), *bolborosind în galbene spirale*, *șopotind în stropi* (I, 122*), cu nepăsare răpunem* (I, 298) ș. a.

3. Epitetul în frază

a) Apoziția

Apoziția poate să aibă valoare de epitet atunci când este exprimată printr-un adjectiv sau un substantiv cu valoare adjectivală și determină un substantiv, un nume. Epitetele apoziționale sunt relativ reduse în lirica lui Philippide, având o pregnanță mai mare în ultima parte a creației sale, mai exact în *Monolog în Babilon*: *Prieten vechi al meu din Deltă, neostenit navigator* (I, 229), *Învingători de hidre veninoase, Săgetători și Herculi și Persei* (I, 217) *omul, uzurpator flecar* (I, 213), *rotund și gras, molatec și bunduc,/ făptura lui gălbuie...* (I, 122), *lumînarea, nară de lumină* (I, 15), *Paharnic alb, Crin blînd* (I, 17). Apoziția are funcție metalingvistică, iar epitetul-apoziție are efectul stilistic de a pune emfază asupra însușirii, ca element definitoriu al unei persoane/idei/obiect etc.

b) Predicatul verbal cu operator complex

Predicatul verbal cu operator complex poate să se alăture, la nivel estetic, categoriei epitetului. Numele predicativ este cel mai frecvent exprimat printr-un adjectiv. Este și cazul numelor predicative cu valoare de epitet din lirica philippidiană. Mergând după modelul lingvistic rusesc, turcesc și maghiar, în care subiectului îi este alăturat numele predicativ în mod direct, prin omiterea verbului copulativ (tr. *Hayat Güzel= Viața e frumoasă*) teoreticienii români au încadrat predicatul verbal cu operator complex în clasa elementelor gramaticale ce pot avea valoarea stilistică de epitet. În poezia lui Philippide întâlnim destule exemple de

acest tip: *draperiile sînt pline* (I, 10), *inima mi-e arsă* (I, 17), *mi-e sufletul de vechi amurguri plin* (I, 19), mi-e *bolnav cugetul, mi-s serile pustii, mi-s nopțile adînci* (I, 25), *văzduhu-i cenușiu* (I, 44), *e-atît de vesel cerul* (I, 52) etc.

c) Sintaxa și valoarea ei stilistică

În interiorul frazei, există chiar și propoziții ce funcționează stilistic ca epitete. Propozițiile atributive, de pildă, au aceeași valoare stilistică pe care o au și atributele în sine. Întâlnim câteva exemple la Philippide: *secretul alb pe care crinii/ În sufletul lor fraged îl ascund* (I, 33), *un biet păstor ce paște boii Papei* (I, 40), *rug de struguri,/ Pe care arde-o lună de lămîie* (I, 42), *nebunii care-ntr-una urlă* (I, 72) ș. a.

Având în vedere toate categoriile gramaticale ale epitetului, categorii mai sus menționate, putem conchide că Philippide este un utilizator fidel al epitetului. Cu excepția epitetului gerunzial de care se lipsește în poezia sa, poetul culege epitete din toate categoriile gramaticale. Frecvența ridicată a epitetelor antepuse, dar și a epitetelor substantivale în cazul Acuzativ subliniază o estetizare intenționată. Scopul poetului nu este acela de a crea un decor uzitând epitete, ci acela de a concentra atenția receptării asupra însușirilor deosebite a căror forță stilistică poate submina categoria nominalului. La epitetele antepuse, e de la sine înțeles, că acestea sunt puse sub emfază în defavoarea determinatului. La epitetele substantivale în Acuzativ, prepoziția *de*, care este cea mai frecventă în epitetele de acest gen la Philippide, potențează însușirea prin asocieri inedite. *Dezmierdările* sunt *de gheață*, și nu *reci*, așa cum ar fi rezultat dintr-o alăturare a substantivului și a adjectivului.

Disecarea categoriei epitetului și a claselor gramaticale ce-o găzduiesc contribuie la înțelegerea intenției stilistice a poetului și a polivalenței gândirii acestuia, polivalență exprimabilă în cuvinte prin pluralitatea de epitete și de categorii de epitete pe care o întrebuințează pe tot parcursul poeziei sale.

II. CATEGORIILE ESTETICE ALE EPITETULUI

Epitetele cunosc diferite clasificări grație scopului, frecvenței ori domeniului de aplicare:

1. După obiect (scop):

Pornind de la target-ul utilizării unui epitet, putem distinge între epitete apreciative și epitete evocative: „Epitetul exprimă deci felul viziunii sau al sensibilității scriitorului, trăsăturile senzoriale care îl izbesc mai puternic în obiectivele realității sau reacțiunea sentimentului sau voinței sale față de ele, adică felul în care poetul apreciază realitatea. Există deci epitete *evocative* și *apreciative*”[7].

a) Epitetul apreciativ. Obiectul acestui tip de epitet este acela de a emite judecăți cu privire la valoarea unui obiect/ unei persoane/ idei. În conturarea acestora, apar epitete ce se regăsesc în perechi duale precum: bun-rău, frumos-urât, înalt-scund etc., trăsături fizice, în genere. În lirica lui Philippide, aceste epitete abundă: *noaptea noastră lungă*, *cer îngust și scund*, *vasta lui ruină* (I, 3), *suflet nou* (I, 4), *ecourile moarte* (I, 7), *somnul mătăsos, fulgi ușori* (I, 10), *vechi viori* (I, 11), *nopții oarbe* (I, 15), *mireasma ta puternică și moale, miresme moi*, *molatice pleoape* (I, 17), *oglinzi adînci* (I, 28), *copaci bătrîni, stufoși* (I, 29), *schilodite brațe* (I, 44), *tavanul scund*, *nuia strălucitoare* (I, 46), *mreje clare* (I, 110), *crini mucegăiți* (I, 100), *un bulgăr rece* (I, 92), *blestemul sterp* (I, 76), *față spînă și zbîrcită* (I, 163), *ceasul rău* (I, 126), *azurul sfînt* (I, 173), *zeului slut* (I, 219).

[7] Ibidem, p. 153.

Philippide atribuie deseori trăsături fizice, palpabile, unor concepte abstracte (*cer îngust și scund, somnul mătăsos, nopții oarbe, miresme moi, blestemul sterp* etc, amestecând astfel materia cu planuri superioare nesesizabile ochiului liber.

b) *Epitetul evocativ*. Dacă epitetul apreciativ se axează pe trăsăturile de ordin fizic, epitetul evocativ ilustrează trăsăturile de ordin moral. Și acest tip de epitet are arie largă de aplicare în poezia lui Alexandru Philippide: *biet surîs, zburdalnic menestrel* (I, 12), *crin blînd* (I, 17), *biet păstor* (I, 40), *convoiul lor smerit* (I, 50), *nasul bleg* (I, 61), *zîmbetul meu trist* (I, 65), *sărman parfum* (I, 66), *tînguitorul glas* (I, 85), *țărnei iertătoare* (I, 86), *visul meu neprihănit, bietei omeniri* (I, 92), *boii blajini* (I, 112), *vînturi indolente* (I, 155), *sufletu-nnegrit* (I, 171), *cingătoarea castă* (I, 219), *perfidu-i vers* (I, 227) etc.

Dacă în cazul epitetului apreciativ, abstractul este deseori materializat, în cazul epitetului evocativ, transferul se realizează în directie inversă, nu dinspre abstract spre material, ci dinspre material spre abstract. Astfel, însușiri abstracte precum *blînd, blajin, sărman, neprihănit, iertător* etc. ajung să contureze lumea materială: nasul este analizat pe o scară a intelectualității (*nasul bleg*), surâsul este compătimit (*biet surîs*), crinul capătă calități morale umane (*crin blînd*), reacția vântului este investigate până la substratul psihologic (*vînturi indolente*), cingătoarea este trecută prin sita principiilor vremii (cingătoarea castă), iar versul este capătă valențe umane peiorative (*perfidu-i vers*).

Prin utilizarea procedeului de inversiune a valorilor, prin asocierea materiei, a naturii cu epitete morale, Alexandru Philippide dă viață naturii, cântărind-o, aidoma omului, după calitățile și fapte sale conforme sau nu cu principiile epocii. Poetul antrenează întreaga natură, în poezia sa, în lupta cu normele.

Condiția umană se aplică acum și naturii. Dacă gândirea și conștiința individului nasc dileme, controlând simțirile și faptele sale, la Philippide și natura cade în acest viciu (*vînturi indolente, țărnei iertătoare*).

Philippide, un poet desăvârșit, o voce a tuturor poeților (prin *ars poetica* pe care o infiltrează în creațiile sale), dă voce tuturor companionilor săi din poezie. Natura primește voce, dar nu numai ea, ci și părțile anatomice umane sau sufletești.

Universul philippidian uimește prin limbaj și figure retorice. Prin intermediul acestora, eul liric își interiorizează întreaga natură, aceasta ajungând să tresalte la simțirile sale, să devină vocea poetului.

Bibliografie:

Avrămuț, Horia, *Alexandru Philippide*, Editura Cartea Românească, București, 1984.
Duda, G., *Analiza textului literar*, Editura Humanitas, București, 2000.
Gibescu, George, *Alexandru Philippide*, Editura Albatros, București, 1985.
Mancaș, Mihaela, Limbajul artistic românesc în secolul XX, Editura Științifică, București, 1991
Munteanu, Ștefan, *Stil și expresivitate poetică*, Editura Științifică, București, 1972.
Philippide, Alexandru, *Scrieri*, vol I, Editura Minerva, București, 1976.
Vianu, Tudor, *Probleme de stil și artă literară*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1954.
Vianu, Tudor, *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

PLURILINGUISTIC DIDACTIC APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Laura Pitariu

PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: In the nowadays political, economical and cultural background, bilingualism and multilingualism have acquired new meanings. We should speak about plurilingualism, and consequently, about plurilingual approaches to languages and cultures all over the world, an issue occurred due to contemporary factors, such as globalization, migration, change of demography, multiculturalism or the ascent of languages that have not been considered "important" so far. Thus, a plurilingual didactic approach, as well as a good management of learning languages, should be also applied to teaching languages in schools. Plurilingual education aims at developing plurilingualism as a competence, being achieved through activities that raise awareness of the contemporary linguistic, religious, economical, cultural and relational diversity. A group of university and high school teachers and trainers from different parts of the world pioneered a theory called FREPA, or "A framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures" (2011), which deals with the study and teaching of more simultaneous foreign languages in an intercultural context, emphasizing necessary knowledge, skills and attitudes. They have identified the need of a special syllabus to complete the National Core Curricula of different countries and the Common European Reference Framework for Languages. While being a foreign languages school inspector and an English teacher in high school, I have paid particular attention to comparing the traditional English Curriculum issued by the Romanian Ministry of National Education and Scientific Research to the new one proposed by FREPA, issue which I am going to discuss briefly in the present paper.

Keywords: plurilingualism,, multilingualism, curriculum,, competence, didactic approach.

The issue of language diversity is a complex one. In spite of the fact that communication, could be less difficult with fewer languages, however, people prefer to speak more languages, in order to take some advantages over particular situations. Bilingualism and multilingualism are two terms which designate the knowledge and the use/speaking of more than one language by individuals or communities, with different levels of proficiency. A bilingual's native language may affect his or her functioning in the foreign language(s), as Eleine Chaika considers that bilingualism is both individual and societal. (Chaika 1994:34-37). Individuals may have varying fluencies in their languages and they may use different languages in different domains of their lives. There are more types of societal multilingualism and the most well-known one refers to a country where there are more language groups, usually due to different cultural contacts, migration or annexation in case of colonial islands.

Consequently, the study of bilingualism and multilingualism is not only related to the study of language, but it is also related to the study of the societal characteristics. Ralph Fasold gives the example of the African and Asian states which have hundreds of languages and it is not uncommon for the people living there to be bilingual or multilingual. Multilinguals have clear advantages over the monolinguals, since the linguistic knowledge

extends outside the area of language, as Kamal states in the *Sociolinguistics and Language Teaching.* (1996:47). Multilingual have proved to demonstrate greater metalinguistic awareness, that is to say, knowledge about the language, flexibility of the mind and competence to think abstractly.

One step forward was Hymes' theory of connecting multilingualism and the ethnography of communication. Hymes proposed the term "ethnography of speaking", later amended to "ethnography of communication", to describe a new approach to understanding language in use (Hymes, 1964, 1974). Hymes ceased to consider language speech as an abstract model and, instead, he moved toward investigating language as it is encountered in ethnographic fieldwork. Hymes argues that "the study of language must concern itself with describing and analyzing the ability of the native speakers to use language for communication in real situations (communicative competence) rather than limiting itself to describing the potential ability of the ideal speaker/listener to produce grammatically correct sentences (linguistic competence)." Essentially, the ethnography of communication deals with what a person knows about appropriate patterns of language use in his or her community and how he or she learns about it, or "the way of speaking."

New other theories about the learning and teaching of a language have been formulated afterwards, coming to Hornberger, Paradowski and other contemporary linguists. Language appears as "an intimate part of social identity" in Hornberger view, thus teachers need to know how to respect all language and culture characteristic and still enable students to achieve the linguistic mastery of a foreign language.

The *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* was devised during meetings of a Scientific Committee composed in preparation for the conference entitled "Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe" (Innsbruck, May 1999) and it was released in 2001, revised in 2003 and 2007 at the Council of Europe, at Strasbourg. It is an analytical tool of renewing language teaching from a linguistic point of view. They consider bilingualism and multilingualism as the presence of more languages in a territory, not meaning necessarily that people know how to speak more languages. Plurilingualism is referred to as being the term related to linguistic ideologies and languages policies which enable the study of more languages.

Plurilingual education is defined as a frame of curricular or extra-curricular activities, which seek to enhance and develop language competence and speakers' individual linguistic repertoires, from the first schooldays and during the entire life. Plurilingual education (for example, teaching national, foreign, regional languages) aims at developing plurilingualism as a competence. It should be noted that plurilingual education may also be achieved through activities designed principally to raise awareness of linguistic diversity, tolerance and democratic citizenship, thus "the aim of plurilingualism and plurilingual education is […] to develop plurilingual competence and intercultural education, as a way of living together." (Beacco, 2007: 36).

The general trend in the foreign languages teaching all over the world is to pay particular attention to as many languages as possible, to give more classes to languages and that regional or immigrants' languages to be also taught. Yet, the study of languages has not been mainly changed and teachers and students teach and learn using the same curriculum they used many years ago. In fact, implementing plurilingualism involves awareness of democratic and pluricultural society and citizenship, specific methods and syllabus and specially prepared teachers, familiar with social representations of languages as well as linguistic characteristics.

A group of university and high school teachers and trainers from different parts of the world, pioneered a theory called FREPA, or "A framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures" (2011), which deals with the study and teaching of foreign languages in an *intercultural context*. Families speak more languages at home due to different background factors and teachers are also sometimes forced to teach languages using other foreign languages. The pluralistic approaches are contrasted with the so called singular approaches, which deals with the study of a language and culture in isolation. It goes without saying that English is the main language of communication in the world, a tool which offers access to modernity. However, English should be taught as to stimulate speakers' plurilingualism. In the same way, other languages such as Chinese have started to play an important role in the reality of the contemporary world.

The pluralistic approach to languages and cultures refers to "the didactic approaches which involve the use of several […] variety of languages or cultures simultaneously during the teaching process, abandoning the "compartmentalized" view of an individual's linguistic and cultural competence(s)." (FREPA, 2011). The FREPA linguists even thought of a global competences Framework of Reference to complete the existing Common European Reference Framework for Languages as well as the National Core Curricula from different countries, the newly devised one being closely linked to social relevance and two types of "resources": internal (knowledge, attitudes, skills) and external (dictionaries, mediators, economical factors, etc). They consider that, in order to help learners deepen their plurilingual competences, educators should help them acquire a set of items of knowledge (*savoirs*), attitudes (*savoir-etre*) and skills (*savoir-faire*) about linguistic and cultural facts in general, as well as to give them access to a specific language or culture, by using aptitudes obtained in connection with another language or culture.

While being a foreign languages school inspector and an English teacher in high school, I have paid particular attention to comparing the traditional English Curriculum issued by the Romanian Ministry of National Education and Scientific Research to the new one proposed by FREPA, issue which I am going to discuss briefly in the following lines.

The National Romanian Core Curriculum for the English class, the 10th grade, theoretical profile, was emitted through the Minister's Order No. 4598 / 31.08.2004. It has the following structure: General Competences (4), Attitudes and Values (4), Specific Competences, Related Contents and Methodological Suggestions. Using Tropes Software we can use numerous Semantic Analysis tools designed for Qualitative Analysis and Linguistic Analysis. Applying TROPES to the present document, the general information about the present curriculum is that it has a descriptive style and it is active and dynamic due to various active verbs and phrases. There is a clear correspondence between the form and the presentation, however, the semantic analysis proves that there is no reference to bilingualism, multilingualism or plurilingualism throughout the whole document. The four values and attitudes refer to very general fields, and although words like tolerance and international market are present there are no clear bonds between these terms and the content of the curriculum. The proposed contents are related to singular specific competences (Romanian-English), thus a person who speaks German, or any other language, as mother tongue will find it difficult to understand the explanations.

Our schools have more and more students coming from abroad as a result of migration or re-migration. Migration of students in our schools is a cause of their parents' coming to work in Romania from Africa, China, etc., while re-migration means the situation in which Romanian families relocate from countries where they used to work for years. These students

find it difficult to understand explanations in Romanian or English sometimes, hence, a pluralistic didactic approach would be of much help. Analyzing the FREPA Curriculum with the same TROPES Software, the style of the documents is still descriptive but the setting is: involving the reader/narrator. There is a wide range of correspondences among terms such as education, family, countries, cultures, relations, languages, sameness, that is to say characteristics of a contemporary society.

Fig. 1. TROPES Analysis

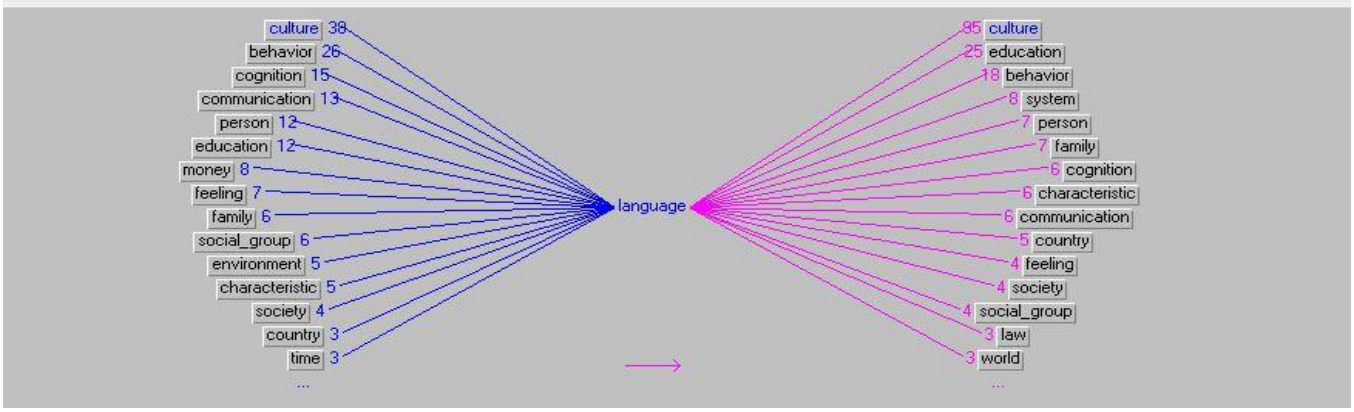
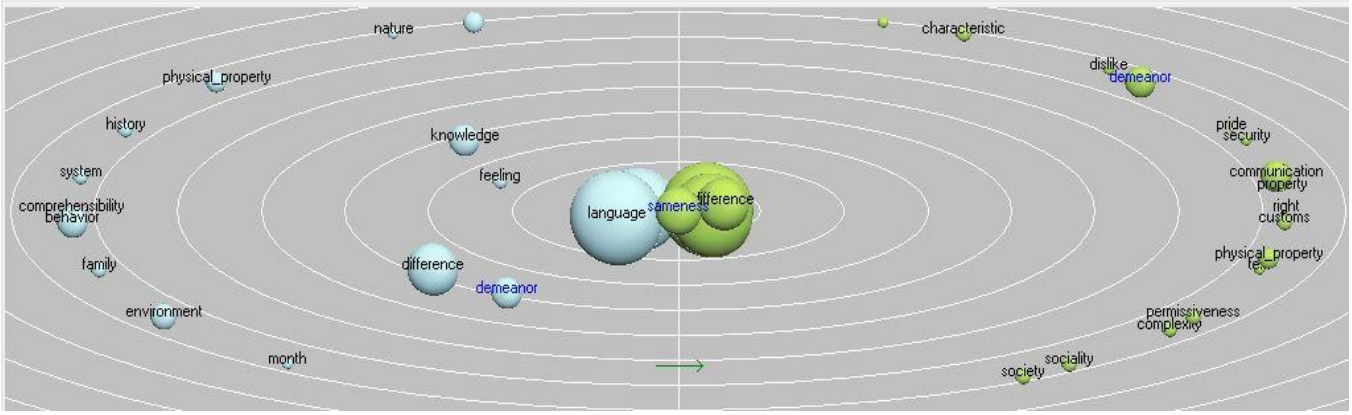


Fig. 1. TROPES Analysis *and*



The FREPA Curriculum has a general description and a table of seven global competences which are valid for every language and culture and concern the relationships between languages. In addition to these, there are tables of knowledge, attitudes and skills. Knowledge items comprise resources about language as a semiological system, the relation between language and society, verbal vs. non-verbal communication, diversity, multilingualism and plurilingualism, similarities and differences between languages, acquisition and learning of a language, cultures and resources to acquire information about cultures and a comparison of them. A list of complete resources of the FREPA model can be found on http://www.ecml.at/. Instances of such elements are the following, whereas the keys show the degree of importance of a particular descriptor:

Knowledge:

K 10.5	Knows that the interpretation that others give to one's behaviours may be different from that which that same person himself / herself gives to that same behaviours

Attitudes:

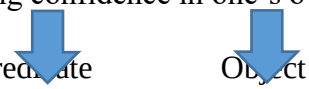
A 6.1	**Respect for differences and diversity (in a plurilingual and pluricultural environment)**

Skills:

S 2.8	**Can °identify [recognise]° cultural °specificities / references / affiliations**

Necessary attitudes to develop the pluralistic approaches are curiosity, respect, attention, openness, acceptance, motivation, self-confidence and adaptation. Students also needs skills such as: to observe, to analyze, to recognize, to identify, to compare, etc. The descriptors are usually composed of an epistemological predicate nominal or verbal (knows, being aware of, can identify, readiness to, etc.) and an object (cultures, languages, diversity, etc.). This range offers a logical semantic to descriptors and helps educators to clearly understand and apply the tasks and activities.

Eg. A 17.4. Having confidence in one's own abilities



We can exemplify by taking into consideration a class activity devised on FREPA principles. Teaching students a classic simple lesson about Christmas, we can make use of various attractive didactic materials in different languages and the descriptors proposed by the FREPA theory. They can fill in the following grid:

	Romanian	English	Spanish	French	Portuguese	Italian
Food for Christmas	sarmale	turkey	paella	Boudin blanc	Bolo rei	Panettone
Parties	petrecere	pary	fiesta	partie	partido	partito

Talking about the Christmas traditions, the following descriptors should be used: Knowledge:

K 3- *Knows some principles of how communication functions*, K 3.3. *Knows that one must adapt one's own communicative repertoire to the social and cultural context within which communication is taking place*, K 3.4.1. *Knows that one can try to resort to linguistic similarities {genealogical links, loans, universals} to facilitate communication*, K 6. *Knows that there are similarities and differences between languages*, K 9. *Knows some characteristics of the cultural environments. Attitudes: A 7. Disposition/ motivation towards linguistic/cultural diversity/plurality*, A 8.1. *Determination to take up the challenge of linguistic/cultural diversity*. Skills: S 2. *Can identify linguistic elements/cultural phenomena in languages/cultures which are more or less familiar*, etc.

On the other hand, the FREPA model misses some elements. If some levels of the language can be learned using these descriptors, it is hard, however, to teach grammar simultaneously in more languages, since all languages have different characteristics.

Overall, a comparison of the English Curriculum issued by the Romanian Ministry of National Education and Scientific Research and the FREPA curriculum proves that both of them have limittaions, strengths and weaknesses and that there is a clear opportunity of combining the two of them to achieve a new model of curriculum to be appropriate to the world we live in, under circumstances of "language awakening." (Candelier, 2007: 219). Carol Myers-Scott speaks about the so-called "linguistic wizards", namely students/learners

that can move from one language to another, so these are the students we should teach. (Myers-Scott, 2006: 325). The activities that are based on the descriptors presented by FREPA will definitely develop the plurilinguistic and intercultural competences and help the "linguistic wizards" to evolve to a higher level.

Final conclusions about plurilingualism can be summarized as follows:

- Plurilingualism is a competence which can be acquired through various activities. More and more people today speak more languages as an option or a necessity.
- Plurilingual education does not aim to teach students more languages at very high levels of proficiency, but at the level of comprehension and communication.
- The importance of communicative resources is clearly emphasized.
- Plurilinguistic competence is considered to be a transversal one which extend to all languages.

Plurilingualism is a shared goal of the language education policies in Europe. Plurilingual education, as well as The Common European Framework of Reference for Languages (2001), aim at making language teaching "transparent and coherent." (Beacco and Byram, 2003: 32).

Bibliography

Adler, M. K. (1978). *Naming and Addressing: A Sociolinguistic Study*. Hamburg: Helmut Buske.

Asher, R. E. and J. M. Simpson (eds.) (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words.* Oxford: Oxford University Press.

Baker, Colin. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BCLU. (2008). *Road to Success*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Beacco, J._C. and Byram, M. (2007). *Guide for the development of languages Education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe [on line] Available at: www.coe.int/lang/en. [Accessed: 20 August 2016].

Ben-Zeev, S.(1977). *Mechanism by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures*. New York: Academic Press.

Blackledge, A., and Creese, A. (2009). *Multilingualism*. London, Continuum.

Bolinger, V. (1972). *The Theorist and the Language Teacher*, in Allen and Campell (eds) teaching English as a Second Language. New York: McGraw-Hill Publishing Company LTD.

Byram, M. (2010). *Linguistic and Intercultural Education for Bildung and Citizenship*. In the Modern Language Journal, vol. 94. [on line] Strasbourg: Council of Europe Publishing. [Accessed 29 of August 2016].

Candelier, M. (2007). *Awakening to Languages and Language Policy*. In Cenoz, J and Hornberger,

N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., vol.6. Heidelberg: Springer-Verlag.

Castelloti Véronique and Moore Danièle: *Social representations of languages and teaching in Guide for the development of languages Education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe [on line] Available at: www.coe.int/lang/en. [Accessed: 20 August 2016].

Chaika, E. *(1994). Language: The Social Mirror*. 3rd ed. Boston, US: Heinle &Heinle Publishers.

Chambers, J. K. (2009). *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*. Malden: Wiley Blackwell.

Chițoran, D. and Ionescu- Ruxandoiu, L. (1975). *Sociolingvistică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cooper, R.A., and Spolsky, B. (1991). *The Influence of Language on Culture and Thought*. New York: Mouton de Gruyter.

Coste, D., Moore, D. And Zarate., G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg: Council of Europe publishing. [on line]. Available at: www.coe.int. [Accessed: 21 August 2016].

Coșeriu, E. (2000). *Lecții de lingvistică generală.* București: ARC.

Crystal, D.(2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: CUP.

Dummitt, N.(2008). *Chinese Through Tone and Color.* New York: Hyppocrene Books.

Elliot, A. J. (1989). *Child Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fasold, R. (1993). *The Sociolinguistics of Society*. 6th ed. Oxford: Basil Blackwell.

Feng-hsi, L., Rongrong, L., Xiaozhou, W., Farell, F. (2013). *Side by Side Chinese and English Grammar*. Minnesota: McGraw-Hill Education.

Florea, S. (2014). *Contemporary Approaches to general Linguistics*. Sibiu, Editura ULBS.

FREPA. *A framework of references for Pluringuistic Approaches*. Available at: http://www.ecml.at/. [Accessed 26 August 2016.]

Forlot, G. (ed.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme*. Paris: L'Harmattan.

Grosjean, J. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. [on line]. Available at: http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/82004331.pdf. [Accessed 10 August 2016].

Hamers, J., and Blanc, M. (1999). *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. [on line]. Available at: http://www.worldcat.org/title/bilinguality-and-bilingualism/oclc/222820071/viewport. [Accessed August 2016].

Harmer, J. (1994). *The Practice of English Language Teaching. London: Longman Publishing.*

Hartoonian, M. *Teaching and Learning Social Studies*. Georgia.[on line] Georgia Council for the Social Studies, 2005. Available at: http://www.gcss.net/positionstatement1.pdf . [Accessed 24 August 2016].

Hornberger, N. H., (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance*. Berlin: Mouton de Gruyter.

*** *(1990). Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy.* Teachers College Record.

*** (1991). *Extending Enrichment Bilingual Education*. Philadelphia: John Benjamins.

Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society.* New York: Harper and Row.

*** (1974). Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. Pennsylvania: Pennsylvania University Press.

Hudson, R.A. (2001). *Sociolinguistics*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge *University Press.*

Joseph, M. and Ramani, E. (2006) *English in the World does not mean English Everywhere: The Case for Multilingualism in the ELT/ESL profession*. In R. Rubdy and M. Saraceni (eds) English in the World: *Global Rules, Global Roles* (pp. 186-199). London: Continuum.

Krashen, S. (1983). Principles and Practice in Second Language Acquisition. [on line].Available at: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. [Accessed: 20 August 2016].

Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change* (3 volume set ed.). Malden: Wiley Blackwell.

Lindstrom, O. (1978). *Aspects of English Intonation.* Goteborg*:* Acta Universitaris Gothoburgensis.

Martinet, A. (1970). *Elemente de lingvistica generala.* București: Editura Științifică.

McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers.* Cambr*idge: Cambridge University Press.*

McKay, L and Lee, S. (2001). *Sociolinguistics and Language Teaching*. San Francisco: Cambridge University Press.

MEC. Programe Școlare pentru clasa a-X-a. Limba engleză. MO *Nr. 4598 / 31.08.2004.*

Myers-Scott, C. (2006).*Multiple Voices*. Malden, USA: Blackwell.

Myhill, J. (2004). *Language in Jewish Society: Towards a New Understanding*. Clevedon: Multilingual Matters.

Paradowski, M. (2010). *The Benefits of Multilingualism*. [on line] Multilingual Living. Available at: http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism/. [accessed 27 August 2010].

Raynolds, A. (editor). (2014). *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. New York: Psychology Press.

Roach, P. (2004). *Phonetics*. Oxford: Oxford University Press

Romanoff, L. (2014). *Language Construction and Grammar Differences between English and Chinese. [on line]ESL Teachers Board. Available at: http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/language/index.pl?read=1137[Accessed 24 August 2016]*.

Saussure, F de. *(1916). Cours de Linguistique generale.* Paris: Payot.

Savage, J.(2010). *Cross-Curricular Teaching and Learning in the Secondary School.* New York:
London and Routledge.
Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights, and Resources*. London and New York: Routledge.
Trudgill, P. (1983). Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society. London: Penguin
Books.
Wardhaugh, R. (1992). *An introduction to sociolinguistics.* Cambridge, MA: Blackwell.
Watts, R. J. (2003). *Politeness.* Cambridge University Press.
Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave Macmillan.
Ziegler, G. (2013). *Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. [on line]*. Multilingual Education. Available at: https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-3-1. *[Accessed: 25 August 2016]*.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

SOME CONSTRAINTS ON THE DISTRIBUTION OF BARE NOMINALS IN ROMANIAN

Maria Poponeț

PhD Student, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: In this paper, we highlight some constraints on the distribution of bare nominals in Romanian. First, we argue that inchoatives can take bare nominals, but the syntactic structure assigned to them is similar to the one assigned to verbs of change of location: following Cuervo (2003), bare nominals are projected in a non-specifier position due to their semantics (they are NPs cf. Abney 1987). Sentences containing unaccusatives with bare nominals are semantically defective, and need a subject of predication which is usually fulfilled by an adverbial phrase of time or place. Second, we argue that in Romanian se-marked unaccusatives and even unergatives can take bare nominals in the presence of an adverbial which functions as subject of predication. Thus, bare nominals are constrained by the predication requirement, and do not represent an unaccusativity diagnostic.

Keywords: : bare nominals, inchoative, unaccusative, unergative, Romanian

1. Introduction

Bare nominals are semantically deficient noun phrases which have proved crucial to understanding phenomena like predication or entailment. The distribution of bare nominals also reveals that they cannot be exclusively associated to unaccusative verbs. Such issues are discussed in this paper which is organized as follows:

In Section 2.1., we review some arguments put forth in the literature for the exclusion of bare nominals from transitive (causative) and intransitive (inchoative) verbs of change of state. Although we believe that the exclusion of bare nominals from inchoative structures is straightforward due to the lack of result entailment, in Section 2.2 we show that bare nominals can be accommodated by *se*-marked inchoatives in the presence of an adverbial.

Section 3 lists the Romanian unaccusative verbs that allow bare subject complements by argument structure, while Section 4 shows that bare nominals are also possible with Romanian unergatives. Their acceptability with unaccusatives and unergatives is conditioned by the selection of an adverbial that satisfies the subject of predication requirement. As for information structure, bare subject intransitives with adverbials of time or place exhibit a topic-comment organization, whereby the adverbial represents the topic, and the rest of the verb phrase constitutes the comment.

2. Verbs of change of state

The verbs that we discuss next participate in the causative-inchoative alternation which is mainly characteristic of verbs of change of state (i.e. verbs with the meaning "break", "close", "open", etc). The causative-inchoative alternation is a transitive-intransitive alternation whereby the intransitive variant denotes a change of state, while its transitive counterpart specifies the cause for the change of state. Syntactically, such verbs are

unacccusatives with optional transitivity; semantically, the subject of the intransitive (cf. (1b)) has the same role as the object of the transitive (cf. (1a)), i.e. theme or patient.

(1) a. *I broke the window.*
b. *The window broke.*

Next, we discuss two arguments put forth in the literature against the presence of bare nominals in causative sentences. Arguably, their exclusion from inchoative structures implicitly follows from the transitive-intransitive (or causative-inchoative) alternation.

2.1.Previous assumptions

In Cuervo (2003), the exclusion of bare nominal themes from causatives is a consequence of the mono-eventive activity structure imposed by such phrases which is at variance with the result entailment typical of bi-eventive verbs of change of state. According to this author, Spanish transitives with [+animate] subjects can give rise to either a causative (cf. (2a)) or an activity (cf. (2a)[1] and (2b)) reading, mainly depending on the properties of the theme argument that they take.

(2) a. *Emilio derritio la manteca.* (causative)
Emilio melt.PST.3SG DET butter
"Emilio melted the butter."

b. *Emilio derritio manteca.* (activity)
Emilio melt.PST.3SG butter
"Emilio melted butter." (Cuervo 2003: 115, (16a,b))

As is more obvious, [-intentional] inanimate subjects are unacceptable with bare objects in certain tense/aspect contexts (cf. (3b)), meaning that bare objects require [+intentionality] on the part of the subject ("active involvement" in Cuervo 2003); in this author's opinion, bare objects only show up in activities performed by sentient subjects.

(3) a. *El sol derritio la manteca.* (causative)
DET sun melt.PST.3SG DET butter
"The sun melted the butter."

b. **El sol derritio manteca.* (*activity)
DET sun melt.PST.3SG butter
"The sun melted butter." (Cuervo 2003: 115, (17a,b))

At first glance, the absence of bare nominals from inchoatives implicitly follows from their exclusion from the transitive counterpart, i.e. bare nominals cannot form causatives, consequently, they cannot be part of inchoatives either. In particular, the Romanian sentence below is predicted not to allow an inchoative change of state reading, only an impersonal *se*-passive reading: *se* is naturally derived from the agentive subject in the transitive.

[1] (2a) allows both a causative/accidental and an activity reading in which the external argument is actively involved in the melting process.

(4) *S-* *au* *spart* *vaze.*
SE AUX.3PL break.PTCP vase.PL
"People broke vases."

On the other hand, according to Rappaport Hovav and Levin (2002), the object argument of change of state verbs must be an incremental theme. In view of the fact that incremental themes need to be identified in order to be "measured", nonquantized objects are out. By this reasoning, bare object arguments are excluded from change of state verbs because they cannot constitute incremental themes; change of state cannot be entailed if the object is not referentially identified/discrete. Telicity tests are illustrative of this point.

As is generally accepted in the literature, the telicity of a sentence is usually closely related to the quantificational properties of its object as is apparent in (5a) and (5b) below:

(5) a. *Dana read poetry for/*in an hour.* (nonquantized object; atelic)
b. *Dana read the newspaper for/in an hour.* (quantized object; telic) (Rappaport Hovav and Levin 2002: 5, (11))

Going back to sentences containing change of state verbs, that transitives containing bare objects describe atelic activities is evinced by the felicity of *for*-phrases as in the Romanian example (6b). *In*-phrases are infelicitous in this context (cf. (6a)) as the result state is not entailed due to bare nominals.

(6) a. **Ion* *a* *spart* *vaze* *într-* *un* *minut.*
Ion AUX.3SG break.PTCP vase.PL in a minute
"Ion broke vases in a minute."

b. *Ion* *a* *spart* *vaze* *timp* *de* *un* *minut.*
Ion AUX.3SG break.PTCP vase.PL time of a minute
"Ion broke vases for a minute."

Both views stress that verbs of change of state necessarily entail the new state as a consequence of the semantic type of the theme object that they take. Unifying the approaches, bare nominals cannot be incremental themes, rather they impose atelic event structures typical of activities. The atelicity (i.e. lack of entailment) dictated by bare nominals is at variance with the change of state entailment that defines causatives and inchoatives.

Cuervo (2003) proposes that inchoatives and verbs of change have distinct event structures. The author shows that in Spanish adverbs like *casi* "almost" do not give rise to ambiguity in interpretation with mono-eventive verbs of change like *salir* "go out", while such adverbs are ambiguous with bi-eventive inchoatives, i.e. in the Spanish example (7a) *casi* can scope either over the event of change or the final state.

(7) a. *La* *puerta* *casi* *se* *cierra* *con* *el* *viento.*
DET door almost SE close.PRS.3SG with DET wind
"The door almost closed because of the wind." (Cuervo 2003: 137, her (64))

Her explanation is as follows:

"In the reading where it modifies the event of going, the sentence can be used in a situation when the wind was strong and made the door shake or somehow it gave the impression the door would start to close, but that did not happen. *Casi* can have narrower scope, by modifying the state of the door, in which case the sentence means that the door is partly closed but not completely." (Cuervo 2003: 137-138)

Expectedly, the same ambiguity arises in (7b), the Romanian counterpart to (7a). The fact that the adverb can modify the state signifies that the state is present in the event structure of the verb, consequently, the result is entailed.

b.	*Uşa*	*aproape*	*că*	*s-*	*a*	*închis*	*de la*	*vânt.*
	door.DET	almost	that	SE	AUX.3SG	close.PTCP	from	wind

Nonetheless, the transitive-intransitive alternation manages to explain why *se*-marked intransitives with bare complements "derived" from transitives receive a *se*-passive reading (as in (4) above). Our data will show that this is merely a tendency, and languages like Romanian and Spanish register *se*-marked unaccusatives with bare subject complements.

2.2.*Se*-marked unaccusatives

Recall that we mentioned above that the Romanian sentence in (4) and its Spanish counterpart (cf. Cuervo 2003 for this type of sentences in Spanish) favour the passive agentive reading when uttered out of the blue. However, the unaccusative reading of *se*-marked bare subject intransitives is not banned in Romance languages.

Below we give some examples collected from the internet comprising *se*-marked unaccusatives for the Romanian (cf. (8) and (10)) and Spanish (cf. (9) and (11)) counterparts to English *break* and *collapse*.

(8)	*Li*	*s-*	*au*	*crăpat*	*pereţii*	*caselor,*
	CL.3PL.DAT	SE	AUX.3PL	crack.PTCP	wall.PL	house.GEN
	s-	*au*	*spart*	*geamuri…*		
	SE	AUX.3PL	break.PTCP	window.PL		

"Their house walls cracked, windows broke…"
(http://www.satumareonline.ro/cp/7/11924/Drum-ocolire-a-municipiului-Satu-Mare,-%C3%AEntre-Lazuri-%C5%9Fi-Dorol%C5%A3)

(9)	*En*	*un*	*grupo*	*elevado*	*de*	*naves*	*agricoles*
	in	a	group	tall	of	hall.PL	agricultural.PL
	se	*han*	*caido*	*muros,*	*se*	*han*	*roto*
	SE	AUX.3PL	fall.PTCP	wall.PL	SE	AUX.3PL	break.PTCP
	ventanas…						
	window.PL						

"In a group of tall agricultural halls, walls fell down, windows broke…"
(http://www.hoy.es/v/20101207/regional/extremadura-alerta-amarilla-lluvia-20101207.html)

(10)	*S-*	*au*	*dărâmat*	*clădiri*	*şi*	*poduri,*	*alimentarea*
	SE	*AUX.3PL*	*collapse.PTCP*	*building.PL*	*and*	*bridge.PL*	*supply.DET*

cu	*energie*	*electrică*	*a*	*fost*	*compromisă.*
with	*energy*	*electric*	*AUX.3SG*	*be.PTCP*	*compromised*

"Buildings and bridges collapsed, the electric power supply was switched off."
(http://www.ziarulring.ro/stiri/49742/cele-mai-costisitoare-catastrofe-naturale-din-lume---pagube-de-miliarde-de-dolari-pentru-economie-si-asiguratori)

(11)

Por	*cuenta*	*de*	*la*	*intensa*	*lluvia*	*se*
for	account	of	DET	intense	rainfall	SE
han	*desbordado*	*rios,*	*derribado*	*puentes,*	*derrumbado*	
AUX.3PL	overflow.PTCP	river.PL	collapse.PTCP	bridge.PL	fall down.PTCP	
montes	*y*	*collapsado*		*vias.*		
mountain.PL	and	collapse.PTCP		road.PL		

"Rivers overflew, bridges collapsed, mountains fell down and roads collapsed because of the heavy rainfall."
(http://inflacion.com.co/precio-de-alimentos.html)

It is worth mentioning that Romance languages are predicted to form *se*-marked inchoatives from verbs with the meaning "break", "melt", "open", etc, i.e. typically externally caused change of state verbs that "imply the existence of an "external cause" with immediate control over bringing about the eventuality denoted by the verb" (Levin and Rappaport Hovav 1995: 92). In other words, externally caused events give rise to a transitive verb that necessarily contains a cause whose suppression is marked by the *se/si* morpheme in the intransitive variant[2].

As is well-known, *se/si* has multiple functions in Romance: (i) it is a blueprint of reflexives proper; (ii) it gives rise to *se*-passives where it stands for an unknown or impersonal Agent in syntax (see the English paraphrase for example (4) above); (iii) it is present in *se*-marked inchoatives where we take it to be merely a mark of unaccusativity as inchoatives have no cause in syntax (against Chierchia 2004, Koontz-Garboden 2009). However, *se*-marked intransitive sentences are often ambiguous between a *se*-passive interpretation and an unaccusative interpretation.

The fact that bare object themes are characteristic of activities might engender the view that bare nominals only support a *se*-passive reading and are prohibited from *se*-unaccusatives. While we agree that bare nominals are excluded from inchoative structures (cf. Cuervo 2003) because of the lack of result entailment, our data show that languages like Romanian or Spanish do register *se*-marked unaccusatives with bare nominals. Such unaccusative readings are accommodated in the presence of a stage topic, usually a locative, that is either overtly realized in the sentence or deduced from (extra-linguistic) context. As pointed out in the literature (e.g. Mackenzie 2006), sentences are constrained by a subject of predication requirement that can only be ensured by phrases with independent reference. Since bare nominals are predicative non-referential phrases (they are NPs in Abney 1987), the subject of predication must be satisfied by some other phrase, typically a stage topic.

To sum up, *se*-marked bare subject intransitives allow an unaccusative interpretation in languages like Romanian and Spanish. Because *se*-marked unaccusatives with bare

[2] See also Haspelmath (1993) for a typological survey.

nominative complements do not entail a result state, it is plausible that bare nominals are projected in a non-specifier position (cf. Cuervo 2003).

The next section is dedicated to Romanian verbs of change with respect to a location which allow bare nominals by argument structure.

3. Verbs of change with respect to a location

Hale and Keyser (2000) argue that verbs of appearance/disappearance and verbs of inherently directed motion, lexically select a nominal phrase (e.g. *frunze* "leaves" in the Romanian example (12)), as well as a prepositional phrase (PP) or locative (e.g. *pe cărare* "on the path"): appearance/disappearance or falling occurs relative to a place pointing to a seemingly universally valid argument structure.

(12) *Au* *căzut* *frunze* *[PP pe* *cărare].*
AUX.3PL fall.PTCP leaf.PL on path
"Leaves fell on the path."

Even though, in principle, either the noun phrase or the locative PP subcategorized by these verbs can constitute the subject of predication, nominals are further constrained by semantics. Thus, in (12) the complex consisting in the verb *a cădea* "fall" and the bare noun *frunze* "leaves" forms a monadic predicate which needs an argument with independent reference in order to qualify for an assertion. PP locatives like *pe cărare* "on the path" are inherently referential and can satisfy the subject of predication requirement avoiding sentence clash.

Expectedly, bare subjects are freely allowed with the verbs that we identified as denoting a change with respect to a location in Romanian precisely because of the lexically selected locative.

(13) **Romanian unaccusative verbs that express a change with respect to a location**
Verbs of inherently directed motion (cf. the classification in Levin and Rappaport Hovav 1995): *a acosta* "to accost", *a ajunge* "to arrive", *a ameriza* "to alight (on the sea)", *a apunta* "to land (on aircraft carrier)", *a aseleniza* "to moonland", *a ateriza* "to land", *a cădea* "to fall", *a debarca* "to land", *a decola* "to take off", *a ieşi* "to go out", *a intra* "to enter", *a pleca* "to leave", *a sosi* "to arrive", *a veni* "to arrive".
Verbs of appearance: *a apărea* "to appear", *a dispărea* "to disappear", *a pieri* "to disappear", *a reapărea* "to reappear", *a surveni* "to occur, happen".

As they are designed for presentational contexts by argument structure (cf. Levin and Rappaport Hovav 1995, Mackenzie 2006, among others), most of the verbs above can display a null locative that can be easily recovered from context.

However, not only verbs that lexically select a locative in argument structure can accommodate bare nominative complements. Languages like Romanian also register bare subject inchoatives as well as unergatives as will be discussed in the next section.

4. Unergative verbs with bare subjects

Unlike verbs of change with respect to a location, unergatives are intransitive verbs that refer to activities and do not select a locative by argument structure. For instance, a sentence like *John smiled*, does not convey the meaning that there is a location where the

event took place, and solely encodes the activity. Consequently, bare subject complements are infelicitous in the absence of an overt locative taking over the function of subject of predication[3].

Below, we present some prototypical examples of unergative verbs in Romanian that exhibit imperfective aspect characteristic of descriptive contexts.

(14) a. *Prin* *coridor* *umblă* *pasageri* *şi* *vorbesc.*
through corridor walk.PRS.3PL passenger.PL and talk.PRS.3PL
"Passengers are walking and talking in the corridor."
(https://bibliotecapemobil.ro/content/scoala/pdf/Schite_-_ILCaragiale.pdf)

b. *Pretutindeni* *muncesc* *oameni.*
everywhere work.PRS.3PL person.PL
"People work everywhere."
(http://www.imdb.com/title/tt0173043/)

c. *Peste* *tot* *mişunau* *insecte.*
over everything *swarm.IPF.3PL* *insect.PL*
"Insects were swarming all over the place."

(http://www.emag.ro/colectia-de-povestiri-stiintifico-fantastice-nr-4-anticipatia-9776069895789/pd/DJ36QBBBM/)

Recall that bare subjects are part of a monadic predicate that needs an argument with independent reference in order for an assertion to be made and a truth value to be assigned. This argument is usually the locative. In verbs of change with respect to a location, the locative is present in argument structure; in other unaccusatives and unergatives, it is asked by sentence pragmatics. It should be mentioned that sentences containing bare subjects in postverbal position exhibit a topic-comment organization, whereby the locative ensures the topical anchoring of the sentence, and the monadic predicate constitutes the comment.

5. Conclusions

In this paper, we argued that bare subjects are compatible with verbs of change with respect to a location, *se*-marked inchoatives and even unergatives usually in the presence of a locative. Thus, bare subjects are constrained by the predication requirement and fail to identify unaccusative verbs to the exclusion of unergatives. Consequently, bare nominals do not represent an unaccusativity diagnostic.

REFERENCES:

Abney, Steven Paul (1987*). The English noun phrase in its sentential aspect,* PhD dissertation, MIT.
Chierchia, Gennaro (2004). "A semantics for unaccusatives and its syntactic consequences", in Artemis Alexiadou, Elena Anagnostopoulou and Martin Everaert (eds.), *The unaccusativity puzzle: Explorations of the syntax-lexicon interface,* 22-59, Oxford: Oxford University Press.
Cuervo, Maria Cristina (2003). *Datives at large,* PhD dissertation, MIT.

[3] Mackenzie (2006) reached a similar conclusion based on Spanish data.

Hale, Ken and Jay Keyser (2000). *There*-Insertion unaccusatives, Ms., MIT. Available at: http://lingphil.mit.edu/papers/hale/papers/hale013.pdf.
Haspelmath, Martin (1993). "More on the typology of inchoative/causative verb alternations", in Bernard Comrie and Maria Polinsky (eds.), *Causatives and transitivity*, 87–120, Amsterdam: John Benjamins.
Koontz-Garboden, Andrew (2009). "Anticausativization", *Natural Language and Linguistic Theory* 27, 77-138.
Levin, Beth and Malka Rappaport Hovav (1995). *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*, Cambridge: MIT Press.
Mackenzie, Ian (2006). *Unaccusative verbs in Romance languages*, Palgrave Macmillan.
Rappaport Hovav, Malka and Beth Levin (2002). "Change of state verbs: Implications for theories of argument projection", *BLS* 28: 1-12.

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

STRUCTURAL PATTERNS OF THE VERB'S ARGUMENT IN MODERN ROMANCE LANGUAGES: 'TO WONDER' IN ROMANIAN, FRENCH AND SPANISH. THE FIRST ARGUMENT: THE SUBJECT

Dana-Luminița Teleoacă (Dobre)

PhD, Scientific researcher III, "Al. Rosetti" Institute of Linguistics of the Romanian Academy, Bucharest

Abstract: *Our approach, oriented towards the actantial framework of the analysed verbal lexemes of the three Romance languages (cf. rom. a mira, fr. étonner and sp. extrañar), is largely focused on the pattern with non-animated subject (both non-propositional and propositional). The feature is justified as the stimulus that triggers a state of wonder is mainly marked by [– animated]. As I had occasion to observe, following the investigations that I had carried out on many contexts in all three Romance languages included in our comparative research, experiencing the state of wonder takes place mainly under the "pressure" of negative stimulus-events, conclusion which justifies us to talk about a particular syndrome of modernity, definable in terms of a moral-emotional crises of today's world. The infinitival subject occurs exclusively in French and Spanish, while Romanian distinguishes itself by opting for conjunctive pattern. As far as the subjective subordinates directed by a verb of wonder are concerned, a detailed categorization can be made, in terms of interrogative, exclamatory structures, which also represent the subtext of such statements.*
The discussion dedicated to the subject [+ animated] consists of two parts, the first being devoted to the subject marked as [+ Person], the second, to the subject marked [–Person], respectively [+Animal]. However, even in such situations, (in-depth) decoding constantly aims not at the animated entity itself but at a certain attitude / behavior of it, certain gestures, words, facial expressions, reactions etc. In this context, a dissociation between a stimulus and a seemingly real stimulus, which also represents the authentic source responsible for a certain psychological experience, was made possible.

Keywords: actantial framework, apparent stimulus, real stimulus, non-animated issue, personal topic, positive/ negative / neutral matrix content.

1. Precizări preliminare

Utilizarea activ-tranzitivă a verbelor care lexicalizează semnificaţia 'a mira' în context romanic (în speţă, rom. *a mira*, fr. *étonner* şi sp. *extrañar*) este consemnată şi admisă ca atare în lucrările normative ale idiomurilor romanice considerate. În conformitate cu informaţiile furnizate de sursele lexicografice ale acestor limbi, putem admite un anumit echilibru în ceea ce priveşte utilizarea celor două tipare (activ şi reflexiv) în română şi în franceză, nu şi în cazul spaniolei, limbă în care structura reflexivă prevalează (cel puţin în etapa modernă / actuală) asupra celei activ-tranzitive. Observaţia se cuvine a fi reţinută pentru posibila sa relevanţă cât priveşte o eventuală distribuţie mai modestă a sp. *extrañar* în structuri active, comparativ cu verbele corespunzătoare din română şi franceză.

2. Primul argument (subiectul)[1]

2.1. Subiect non-animat

a) Subiect non-animat non-propoziţional

i. Dacă în cazul verbului 'a consterna' admiteam (cf. Teleoacă 2015) asocierea cu subiecte-stimulus, morfologic, **substantive** desemnând preponderent evenimente (imprevizibile) marcate [+negativ] şi mult mai rar o persoană, în ceea ce priveşte vb. 'a mira', stimulusul poate fi un eveniment imprevizibil (de asemenea, mai rar o persoană) atât negativ, cât şi pozitiv, aşa cum demonstrează, pe de o parte, semantica intrinsecă a fiecăruia dintre verbele considerate, pe de altă parte, numeroasele ocurenţe consemnate de noi *online*. Desigur, simptomatic în sensul distingerii între mai multe categorii (semantico-sintactice) de verbe psihologice (de mirare), este şi *raportul cantitativ dintre stimuluşii intrinsec pozitivi / neutri / negativi*, în cazul fiecăruia dintre aceste verbe. Astfel, de pildă, în ceea ce privește verbul din română, *a mira*, predomină – în conformitate cu statisticile noastre – stimuluşii (intrinsec) neutri, decodabili însă cel mai adesea, în limitele unui context (minimal sau maximal), în acord cu o experimentare în sferă... negativă (v., în acest sens, substantive-stimulus precum *atitudine, final, constatare, fel* sau *schimbare*)[2], cu alte cuvinte, vb. *a mira* lexicalizând de regulă, în astfel de situaţii, sensul „a surprinde *în mod neplăcut*". Acelaşi sens este admisibil şi în cazul stimuluşilor negativi propriu-ziși (cf. *lipsă* și *tupeu*). Sensul „a surprinde *în mod plăcut*" este ilustrat de trei dintre situaţiile în care sunt incluşi stimuluşi neutri (cf. *răspuns, veste* şi *lucru*) şi de două cazuri în care stimulusul este intrinsec pozitiv (cf. *invenţie* şi *recuperare*). În consecinţă, se poate spune că, per ansamblu, verbul *a mira* implică sub raport statistic, luând în considerare valorizările sale în româna actuală, registrul colocvial, *experimentări relativ la fel de bine reprezentate în aria pozitivă vs. negativă* de semnificaţii şi care sunt decodabile în relaţie cu starea de surprindere plăcută vs. neplăcută, materializabilă mai exact fie ca admiraţie, fie ca dezacord, dispreţ, dezaprobare sau/şi îndoială. Uneori, semantica pozitivă vs. negativă a vb. *a mira* se precizează în condiţiile asocierii acestuia – în tipare mai puțin firești, din perspectiva românei literare actuale – cu modificatori precum (*în mod*) *plăcut* sau/și (*în mod*) *neplăcut* (cf., de pildă, „Atenţia din partea mass-media din Moldova m-*a mirat* ***plăcut***,...", *online*: tribuna.md/.../interviu-exclusiv-iurie-seretchi-moldoveanul-candidat-in-c...; „... m-*a mirat* ***neplăcut*** politica defetistă, de abandon, a Editurii Cartea Românească...", *online*: https://vatraoficial.wordpress.com/2015/.../poezia-in-2014-sapte-debutan ș.a.).

Și în franceză, similar situaţiei consemnate pentru română, am distins: ● substantive-stimulus *intrinsec neutre*[3] și care, contextual, lexicalizează *accepţii pozitive* (cf. *spectacles* şi *bâton*)[4], respectiv *negative* (cf. *situation, décision, attitude, déclaration* şi *comportement*); ● substantive-stimulus *matricial pozitive* (cf. *récupération* şi *efficacité*) şi ● substantive-stimulus *matricial negative* (cf. *rupture, mort, agressivité, incohérence,*

[1] Precizăm că exemplele care au stat la baza investigației noastre au fost excerptate din pagini de limba română / franceză / spaniolă, cel mai adesea fiind vorba despre texte reprezentative pentru registrul *colocvial* al limbilor romanice actuale (bloguri, forumuri, presa *online*).

[2] Cf., de pildă, „N***e-a mirat atitudinea*** *uşor rasistă*..." (*online*: totb.ro/foto-in-doi-prin-africa-de-sud/). Pentru numeroase exemple și discutarea în detaliu a acestora, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*.

[3] Semnificaţia contextuală, pozitivă sau negativă, a unui stimulus *matricial neutru* este trădată, uneori, nu numai de un context mai amplu, ci și de conţinutul intrinsec, fundamental pozitiv sau negativ, al complementului prepoziţional guvernat de vb. *étonner* (v., de pildă, *infra*, nota 4, enunţul citat).

[4] Cf., de pildă, « ***Les spectacles*** des ateliers-théâtre **nous** *ont* ***étonnés par leur dimension artistique*** et nous restons totalement admiratifs » (*online* : www.theatredepochegraslin.fr/). Pentru mai multe exemple, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*.

absurdité). Spre deosebire însă de situaţia consemnată pentru română – în cazul căreia admiteam un (relativ) echilibru între *experimentările în arie pozitivă*, respectiv *negativă* de semnificaţii –, în ceea ce priveşte fr. *étonner*, se poate vorbi despre prevalarea accepţiei negative (experimentarea stării de surprindere în aria negativă) asupra celei pozitive. Aspectul semnalat nu constituie însă un contraargument împotriva „neutralităţii" verbului francez, care, matricial, este *un verb de mirare neutru*, după toate probabilităţile, mai puternic orientat negativ. Acest aspect se verifică inclusiv din perspectiva asocierii vb. *étonner* cu modificatori de polaritate precum *agréablement* şi *désagréablement*, contextele în care dezambiguizările (prin apelul la astfel de adjuncți) se realizează în aria negativă de semnificaţii fiind superior reprezentate prin comparaţie cu enunțurile în limitele cărora *étonner* guvernează circumstanțiale de mod intrinsec pozitive (cf. *agréablement*).

Observaţiile vizând natura stimulusului, formulate *supra* (în special) pentru franceză, sunt valabile şi în cazul sp. *extrañar*, aspect care, cel puţin la prima vedere, pare a contrazice definiţia de dicţionar, *unde se insistă asupra experimentării mirării în aria pozitivă de semnificaţii*, și anume a mirării ca... admiraţie (v., de pildă, DRAE *online*). Mai mult, plecând de la exemplele consemnate în pagini de limba spaniolă, putem admite că dimensiunea negativă a semanticii verbului spaniol este evidentă nu numai prin raportare la rom. *a mira*, ci chiar şi la fr. *étonner*. Astfel, predominantă este categoria substantivelor-stimulus *neutre* care se încarcă în context cu o accepţie *negativă* (v., de pildă, substantive ca *aceptación, comportamiento, declaración*(*es*), *propuesta* ș.a.). Bine reprezentate sunt şi enunțurile în care apar stimuluși intrinsec negativi (cf. *revuelo* „agitație", *violencia, acusación*). Unicul substantiv-stimulus *matricial pozitiv*, în ansamblul enunțurilor excerptate, este *éxito* „succes". În cazul substantivelor-stimulus *intrinsec neutre*, orientarea (contextuală / discursivă) către pozitiv sau negativ este susţinută nu numai prin considerarea unui context mai amplu, ci și a unuia minimal, în care intră substantivul respectiv și un determinant adjectival al acestuia (cf., de pildă, *la* ***mala*** *aceptación*), precum și de eventuala coordonare a vb. *extrañar* cu verbe orientate (mai ales) negativ (cf., de pildă, *extrañar y preocupar*). De asemenea, încărcătura semantică pozitivă vs. negativă a vb. *extrañar* este exprimată uneori explicit, ca şi în cazul românei şi al francezei, prin apelul la modificatorii *agradablemente / de manera agradable* şi *desagradablemente / de manera desagradable* (cf., de pildă, "Hablando sobre el libro me *ha extrañado* ***agradablemente*** el hecho de que...", *online*: david.lampon.net/2006/.../escritos-de-alvaro-siz... ș.a.).

ii. Într-o serie de situaţii discursive, subiectul-stimulus [+non-personal] reprezintă, la nivel morfologic, **un pronume**, cel mai adesea fiind vorba despre pronume nehotărâte, negative, demonstrative cu valoare neutră și, mai ales, despre pronume relative, simple sau compuse (cf., de pildă, rom. „Dar ***asta*** *nu a mirat* pe nimeni,…", *online*: https://books.google.ro/books?isbn=9736899136; fr. « Plus ***rien*** *ne* nous *étonne* », *online*: https://itunes.apple.com/...nous-etonne.../id695 ; sp. "Lo único ***que*** me *ha extrañado* del debate han sido unas pocas intervenciones", *online*: de.bab.la › bab.la Wörterbuch › Spanisch-Deutsch ș.a.).

iii. Dincolo de realizările nominale şi pronominale, subiectul-stimulus poate reprezenta, la nivel morfologic, **un verb** la un mod nepredicativ, în speţă la infinitiv. Acest tip de actualizare se întâlneşte în limbile franceză şi spaniolă (cf., de pildă, sp. "... y me *extrañó* ***no ver*** a Hinata", *online*: https://www.fanfiction.net/.../Enormemente-Jod...; fr. « *Cela* m'*étonne*

encore chaque fois ***de voir*** comment les clients se sont facilement[5]... », *online* : www.linguee.fr/francais-anglais/traduction/cela+m'étonne.html ș.a.). În limba română, enunţurilor cu infinitivul le corespund mai ales construcţii cu modul conjunctiv (cf. „*Nu* ne-*a mirat* deloc ***să aflăm*** *că*…", *online*: m.click.ro/.../romanesti/asta-e-noua-bijuterie-imobiliara-familiei-maruta- ș.a.).

b) Subiect non-animat propoziţional

Similar situaţiei consemnate pentru vb. *a consterna* (v. Teleoacă 2015), constatăm şi în cazul vb. *a mira* predilecţia de a se construi cu subordonate subiective introduse în special prin unele pronume şi adverbe relative (cf. *cum, ce* şi *când*), într-o structură de profunzime, acestea având valoare interogativ-exclamativă (cf., de pildă, „***Cum*** *a fost inscris turnul in cartea funciara, fara autorizatie de construire valabila, a mirat* pe toata lumea", *online*: www.luju.ro/.../ia-s-o-vedem-pe-lia-palade-cum-apara-legea-registratorii; „***Ce*** *s-a întâmplat cu Tamaş după primele antrenamente la Steaua* i-*a mirat* şi pe medici", *online* : www.gsp.ro/.../rasfoieste-online-gazeta-digitala-ce-s-a-intimplat-cu-tamas... ș.a.). De fapt, subtextul implică (deşi într-o formă mai voalată) interogaţia-mirare şi în cazul situaţiilor (de asemenea, foarte bine reprezentate) în care subiectiva este introdusă prin alte tipuri de conectori ca, de pildă, *ceea ce, că* sau *să* (cf., de ex., „Ne-*a mirat* ***că*** alţi colegi de breaslă nu au făcut acest gest" [→ *Oare, de ce alţi colegi nu au făcut acelaşi lucru*?!], *online*: ziuadecj.realitatea.net/mobile/articol.aspx?t=Articole&eID=48650 ș.a.).

În antepoziţie faţă de vb. *étonner*, subordonatele subiective sunt introduse în franceză în special prin conjuncţiile *que* şi *ce que*. Dacă în primul caz este vorba despre enunţuri emfatice, care apar relativ frecvent în aspectul familiar al limbii[6], tiparul cu subiectiva (antepusă) introdusă prin relat. *ce que* este un tipar firesc (non-emfatic) circumscris registrului literar, ceea ce poate explica şi reprezentarea sa mai modestă în pagini de limba franceză, stilul colocvial[7] (cf., de pildă, « ***Qu'****elle prenne du vin,* ***cela*** *ne* m'*étonne* pas », *online* : www.connectigramme.com/.../subjonctif.htm); « ... il regarda dans le fond du puits et ***ce qu'****il vit* l'*étonna* beaucoup », *online* : www.ecoloinfo.com/.../contes-legendes-demerd... ș.a.). O varietate mai mare a conectorilor – şi, implicit, o reprezentare superioară a poziţiei sintactice subiect la nivel mai complex (de frază) – se poate admite în cazul subiectivelor postpuse verbului regent (*étonner*), subordonate regizate de una dintre structurile verbale impersonale[8]: *Cela m'étonne*, *Ça m'étonne* sau (mai rar) *Il m'étonne*[9], tipare ce pot fi urmate de *que, quand, lorsque* sau (mai rar) *comment*. Dacă elementul conector *que* se asociază de regulă cu un subjonctiv (prezent şi perfect, dar şi imperfect), *quand, lorsque* şi *comment* se construiesc în mod constant cu timpuri ale indicativului (cf., de pildă, „***Cela*** m'*étonne* ***que*** *nous ne soyons pas parvenus à accorder le même traitement à la...* », *online*:

[5] În contexte de acest gen, *il* / ***cela*** / ***ça*** **sunt subiecte aparente, strict** formale, funcţia acestora fiind una *pur morfologică*: recurgerea la astfel de pronume **se face din raţiuni dezambiguizatoare, mai exact în scopul rezolvării unor omonimii morfologice** (Kalmbach 2013). Statutul de *subiect aparent* al unor astfel de structuri pronominale, în condiţiile sintactice date, se legitimează având în vedere mai multe aspecte: caracterul non-anaforic al acestor pronume, lipsa unui conţinut semantic propriu-zis şi, implicit, imposibilitatea de a acoperi un rol semantic (Buscail 2010: 62).

[6] În astfel de situaţii, verbul subordonatei antepuse (reluată, de regulă, printr-un pronume neutru cu funcţie anaforică, adesea, *cela*) este la subjonctiv.

[7] În acest caz, modul la care apare verbul din subordonata subiectivă este indicativul.

[8] Exemplele de acest gen ilustrează, de fapt, tiparul sintactic cel mai frecvent valorificat în franceza actuală, registrul familiar al limbii.

[9] Structura impersonală ***Il*** *m'étonne que* (+ subjonctiv), care corespunde rom. *Mă mir că...*, cunoştea o frecvenţă modestă şi în sec. al XX-lea (v., de pildă, TLFi). În etapa actuală a francezei, aşa cum am avut ocazia de a constata pe baza ocurenţelor înregistrate *online*, acest tipar impersonal este deosebit de bine reprezentat cu pronumele *cela* şi *ça*.

mymemory.translated.net/.../cela-ne-m'etonne-p...; « ***Cela*** m'*étonna* beaucoup ***quand*** *Maureen la déposa devant moi, ...*», *online* : https://books.google.ro/books?isbn... ș.a.).

Similar situaţiei consemnate pentru franceză, şi subordonatele subiective guvernate de sp. *extrañar* şi introduse prin conj. *que* includ în mod constant verbe la subjonctiv (prezent, perfect compus, imperfect) (cf., de pildă, "Me *extraña* enormemente ***que*** *hayas tardado un año a realizar y continuar este tratamiento*", *online*: https://www.propdental.es/.../se-rompio-la-raiz-...; "Lo que me *extraña* enormemente es ***que*** *haga la comprobación con 200 gramos*", *online*: www.infopez.com › ... › Química de Agua dulce ș.a.). Subiectivele introduse prin *lo que* (↔ fr. *ce que,* rom. *ceea ce*), mai puţin frecvente comparativ cu cele marcate prin *que*, includ de regulă verbe conjugate la timpuri ale modului indicativ: "Me *ha extrañado* ***lo que*** *ha pasado hoy con una noticia* que habla sobre..." (*online*: https://www.meneame.net/notame/2259911) ş.a. De asemenea, la indicativ apar şi verbele subordonatelor subiective introduse prin conectorii *cómo* și *cuándo*[10].

2.2. Subiect [+ animat; **+ personal**; **non-personal]**

a) Subiect animat personal

i. Stimulus substantiv

Exemplele cu subiect [+personal] consemnate pentru română nu sunt deloc numeroase, observaţie valabilă prin comparaţie nu numai cu numărul contextelor cu subiect [–animat] consemnate *supra*, sub **2.1. a) i.**, ci şi prin raportare la exemplele similare înregistrate pentru verbul corespunzător din franceză (v. *infra*) şi chiar pentru unele verbe sinonime din română[11]: „***Vedeta*** a *mirat* toata audienta la un eveniment!" (*online*: www.cancan.ro/.../parfum-de-mamica-by-dana-rogoz-vedeta-a-mirat-toa...); „***Adversarul*** *nu* ne-*a mirat* deloc" (*online*: www.moldfootball.com/ro/?index=news&news=19029); „***Judecătoarea*** Svetlana Garştea-Bria *ne-a mirat*!" (*online*: www.noi.md/md/print/news_id/62758 ș.a.) ș.a. Numărul limitat al contextelor de acest gen în română se cuvine a fi înţeles nu numai în relaţie cu „detaliul" lexicografic al actualizării subiectului-stimulus al vb. *a mira* în mod esenţial ca (pro)nume marcat [–animat], ci şi prin *tendinţa românei de a substitui enunţurile cu subiect* [+*personal*] *prin enunţuri cu subiect* [–*animat*], care şi reprezintă de altfel stimulusul real al unei anumite trăiri afective. În această ordine de idei, de pildă, enunţul „Aşa încât i-*a mirat* ***comportamentul*** liderului sovietic [Hruşciov, n.n.]" (*online*: www.historia.ro/exclusiv.../ve-ti-kremlin-pleac-hru-ciov-vine-brejnev) este preferat unei eventuale propoziţii cu subiect [+*personal*], cf. *Aşa încât* ***liderul sovietic*** *i-a mirat prin comportamentul său*. Exemplele de acest gen sunt suficient de bine reprezentate în pagini de limba română (v., în acest sens, Teleoacă, *Verbele de mirare*), astfel încât să susțină tendința despre care vorbeam mai sus.

Spre deosebire de situaţia consemnată pentru română, în franceză, verbul *étonner* se construieşte adesea şi cu subiect [+personal], în aceste condiţii stimulusul real al unei anumite experimentări psihologice fiind, de regulă, exprimat ca atare în contextul respectiv. Din punct de vedere morfologic, subiectul (*stimulusul aparent*) reprezintă atât substantive comune, cât şi proprii, *sursa* (*stimulusul real*) materializându-se în plan sintactic în calitate de obiect

[10] Pentru exemple, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*.

[11] Este vorba, în special, despre verbele *a uimi* şi *a surprinde*, ocurente inclusiv în contexte în care este exprimat explicit stimulusul real (sintactic, un obiect prepoziţional), responsabil pentru o anume experimentare în plan psihologic: „***Alina Ceuşan*** **ne-*a uimit*** *cu* ***look-ul*** său senzaţional Feline" (*online*: https://www.facebook.com/lorealparis.ro/videos/1081422105234382/?...); „Azi ***Cosmin*** **ne-*a surprins*** *cu cele mai frumoase* ***modelaje*** pentru copii..." (*online*: https://ro-ro.facebook.com/ramona.ciofu.33/posts/1547703635487210) ș.a.m.dep.

prepoziţional (cf., de pildă, « ***Adelle Waldman***, l'auteure du roman, nous *étonne* ***par*** *son impressionnante* ***intelligence***... », *online* : www.babelio.com/livres/Waldman.../624883 ; « ***Un*** *jeune* ***japonais*** *étonne* le public et les juges [...] ***par*** *sa* ***performance*** *hors normes* à la Matrix », *online* : www.agoravox.tv › Culture & Loisirs › Étonnant ; « ... ***le doyen*** nous *étonne* chaque jour ***par*** *sa miraculeuse* ***jeunesse***,... », *online* : www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours... ş.a.).

În schimb, în cazul spaniolei, mai exact în ceea ce priveşte vb. *extrañar*, numărul contextelor cu subiect [+personal] este foarte limitat, de regulă, în astfel de situaţii, sursa (stimulusul real) experimentării psihologice nefiind exprimată explicit (cf., de pildă, "***River*** *ha extrañado* a Teófilo Gutiérrez", *online*: colombia.as.com/.../1436456786_541710.html; "***Los jugadores*** *han extrañado* a Mourinho", *online*: www.msn.com/...han-extrañado.../vp-CC5AHa ş.a.)[12]. Şi de această dată putem admite, ca şi în cazul românei, o *tendinţă* de substituire a contextelor cu subiect [+personal] prin enunţuri cu subiect non-animat (cf., de pildă, "Nos *extrañó* ***la*** ***actitud*** fría del acusado,...", *online*: www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=117331 / ***El acusado*** *nos extrañó* ***con su actitud*** *fría*).

ii. Stimulus pronume

Situaţiile în care subiectul-stimulus al vb. *a mira* este, morfologic, un pronume [+animat, +personal] sunt încă şi mai slab atestate în româna actuală. Cel puţin în principiu, ies din discuţie enunţurile cu subiect pronume personal, în cazul românei, limbă *pro-drop*, prezenţa unui astfel de pronume neimpunându-se decât în condiţii sintactico-stilistice specifice (emfatizare, contrast discursiv). Atunci când apar alte tipuri de pronume (în special, demonstrative), acestea contribuie la reliefarea unor referenţi / concepte prototipice, categoriale, generice (cf. „M-*au mirat* intotdeauna ***cei*** *care despart viata unui scriitor de opera lui*", *online*: https://www.librariaonline.ro/stiinte.../editura,1000026,paralela_45/). Şi de această dată, enunţurilor cu subiect [+personal] le sunt preferate în mod constant tiparele cu subiect non-personal (cf., de pildă, „Cel mai tare ne-*a mirat* ***la el că vorbeşte foarte repede***...", *online* : www.kmkz.ro › Investigaţii › Anchetă; v., prin comparaţie, ***El*** ne-*a mirat cel mai tare* ***prin faptul că***...).

În franceză, contextele cu subiect pronominal [+uman] sunt – mai ales comparativ cu româna – relativ bine reprezentate, fr. *étonner* nefiind decât un corespondent *parţial* al rom. *a mira*. Făcând această afirmaţie, avem în vedere în primul rând contextele cu pronume personal subiect (franceza modernă nu este o limbă *pro-drop*, în consecinţă impunându-se exprimarea explicită a subiectului personal), dar şi, într-o măsură mai mică, enunţurile cu alte tipuri de pronume (îndeosebi demonstrative şi nehotărâte). Şi de această dată, stimulusul real este exprimat cel mai adesea ca atare în context (cf., de pildă, « ***Avec tes aventures***, ***tu*** nous *étonnes* tous les jours », *online* : www.wordreference.com/fren/étonner ; « ***Ceux-ci*** nous *ont étonnés* ***par leur vécu***... », *online* : https://www.cairn.info/resume.php?ID...032... ş.a.).

Ca şi în cazul românei, şi în spaniola actuală, de asemenea limbă *pro-drop*, exprimarea explicită a pronumelui personal subiect se face exclusiv în situaţii discursive marcate stilistic, altfel subiectul (pronominal) fiind inclus în desinenţa verbală sau subînţelegându-se dintr-un

[12] Cel mai adesea, în astfel de situaţii comunicaţionale, sunt selectate – la fel ca în română – alte verbe de mirare, în special *sorprender* şi *asombrar*, în contexte în care este explicitată de regulă şi sursa stării de surprindere (pentru exemple, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*).

context anterior. O altă similitudine cu româna vizează opţiunea constantă pentru „substituirea" tiparului cu subiect (pronominal) [+uman] printr-un tipar cu subiect [–animat] (cf., de pildă, "Le *extrañaron* ***su declaraciones***", *online*: www.mediotiempo.com/.../campos-ve-lejano-q... / ***Él*** *le extrañó con su declaraciones*). Nu este exclus ca opţiunea în favoarea tiparului cu subiect non-animat să se legitimeaze nu numai în virtutea conţinutului intrinsec al unor astfel de verbe de mirare, ci inclusiv luând în considerare, pe de o parte, faptul că *enunţurile cu subiect non-animat „ţintesc" sursa,* mai exact stimulusul *real* al unei anumite experimentări psihologice, pe de altă parte, caracterul *mai sintetic* al tiparului cu subiect non-animat.

b) Subiect animat non-personal

Contextele în care subiectul verbului 'a mira' prezintă trăsăturile [+animat], dar [–personal] sunt atestate mai degrabă sporadic pe internet, afirmaţie valabilă în special pentru limbile română şi spaniolă. În astfel de situaţii, sursa experimentării stării de mirare reiese cel mai adesea nu din contextul imediat, ci dintr-un context mai amplu, altfel spus, decodarea stimulusului real realizându-se de regulă la nivel mai complex, şi anume discursiv. Dacă pentru română am consemnat îndeosebi enunţuri cu subiecte gramaticale pronominale, în speţă relativul *care*, anaforic pentru un substantiv desemnând numele unui animal (cf., de pildă, „*Oaia* ***care*** *a mirat* tot satul Hasag :)", *online*: www.turnulsfatului.ro/2015/02/19/oaia-care-mirat-tot-satul-hasag/), în franceză, vb. *étonner* se asociază cu subiecte care, morfologic, sunt atât substantive generice, cât şi concrete / particulare (cf., de pildă, « *Cet* ***animal*** *ne cesse de* nous *étonner* », *online* : www.amecq.ca › Chronique › 2015 › août › 24 ; « Chaque jour, ***le chien*** nous *étonne par ses prouesses* », *online* : www.animaux-online.com/article,lecture,156_c... ş.a.). În spaniolă, doar sporadic relativul este anaforic pentru un substantiv desemnând numele unui animal (de regulă, termenul generic *animal*): "Debo decir que *el animal* ***que*** más me *ha extrañado* es el Koi" (*online*: zonaforo.meristation.com › ... › Off Topic). Nici structurile apropriate genitivale (cf., de pildă, rom. *inteligenţa câinilor,* sp. *la reacción del perro,* fr. *le comportement de la chatte* ş.a.) nu apar prea frecvent, observaţie valabilă mai ales pentru verbele din română şi spaniolă. Explicaţia noastră s-a construit pornind de la faptul că opţiunile asociative de acest gen (asocierea unui substantiv desemnând numele unui animal cu o „manifestare" tipică a acestuia) sunt (mult) mai limitate comparativ cu situaţiile în care avem a face cu un subiect [+personal]. În acest context, dacă o serie de substantive regente, circumscrise conceptual câmpului zoologic, se pot utiliza şi cu referire la entităţi marcate [+personal], aceasta în virtutea semanticii figurate a numelor respective, numeroase substantive (regente), specifice câmpului [+uman], nu pot apărea cu referire la subiecte marcate [+animal] decât cu totul excepţional, şi anume în interiorul unor opere ficţionale[13].

3. Consideraţii finale: similitudini vs. divergenţe în arie neolatină

Demersul nostru, consacrat *cadrului actanţial* aferent lexemelor verbale considerate pentru cele trei limbi neolatine (cf. rom. *a mira,* fr. *étonner* şi sp. *extrañar*), alocă un spaţiu relativ amplu tiparului cu *subiect non-animat* (*non-propoziţional*, dar şi *propoziţional*). Aspectul se justifică având în vedere că, în conformitate cu definiţiile care figurează în sursele lexicografice (v., în acest sens, precizările prin care se arată în mod explicit că starea respectivă este provocată *de ceva, iar nu de... cineva*), dar şi cu atestările *online,* stimulusul

[13] Pentru exemple și discutarea detaliată a acestora, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*.

care declanşează starea de mirare este marcat prin excelenţă [–animat]. În această ordine de idei, am putut aprofunda tiparul cu subiect non-animat, non-propoziţional, prin referirea concretă la trei tipuri de subiecte-stimulus, care se actualizează mai exact în plan morfologic ca substantive, pronume şi verbe (la infinitiv). În ceea ce priveşte *stimulusul-substantiv*, aşa cum am avut ocazia de a constata pe baza numeroaselor contexte supuse investigaţiei, în ansamblul celor trei limbi romanice, *experimentarea stării de mirare are loc îndeosebi sub „presiunea" unor stimuluşi-evenimente negative*. Observaţia formulată se cuvine însă a fi admisă *în grade diferite pentru cele trei idiomuri neolatine*; astfel, dacă româna se plasează (prin utilizările specifice ale vb. *a mira*) pe o poziţie intermediară, verbele corespunzătoare din franceză şi (mai ales) din spaniolă sunt evident orientate către dimensiunea negativă a experimentării mirării. O astfel de concluzie ne-ar putea îndreptăţi să vorbim despre *un anume sindrom al modernităţii*, definibil în termenii unei *crize moral-afective a lumii actuale*, în condiţiile în care receptivitatea enunţiatorului modern se manifestă mai ales în direcţia aspectelor negative din realitate (percepute, foarte probabil, drept „mai spectaculoase", „mai interesante"), pozitivul fiind asimilat firescului, chiar banalului şi, implicit, ignorat într-o serie de situaţii. Totuşi, numai un studiu sistematic, care să ia în discuţie şi alte verbe psihologice de mirare, ar putea legitima / infirma propriu-zis o astfel de supoziţie. Vom reveni asupra acestui aspect, în viitoare studii, în momentul în care vom fi abordat (comparativ) un număr suficient de mare de verbe din această categorie şi, implicit, vom dispune de datele necesare în sensul formulării unei eventuale concluzii de acest gen.

Stimulusul-pronume se actualizează cel mai adesea ca pronume nehotărât (cf. rom. *altceva, multe* ş.a.; fr. *quelque chose*; sp. *todo*), ca demonstrativ cu valoare neutră (cf. rom. *asta*; fr. *ça*; sp. *esto / eso*), ca pronume negativ (cf. rom. *nimic*; fr. *rien*; sp. *nada*) şi (mai ales) ca pronume relativ (/ interogativ), simplu sau compus (cf. rom. *ce, care, ceea ce*; fr. *qui, lequel*; sp. *que, lo que*). *Subiectul infinitival* (un infinitiv scurt) apare exclusiv în limbile franceză şi spaniolă, în acest context franceza particularizându-se, prin comparaţie cu spaniola, prin faptul că forma de infinitiv este precedată obligatoriu de prep. *de*, dar şi prin aceea că acest subiect (infinitival) este regizat de o structură verbală impersonală, în componenţa căreia intră – de asemenea obligatoriu –, alături de vb. *étonner*, un pronume neutru, *cela, ça* şi (mai rar) *il* (cf. *Cela / Ça / Il / m'étonne de...*). Apariţia unei astfel de construcţii impersonale se legitimează prin faptul că franceza (actuală) – spre deosebire de română şi spaniolă – nu este o limbă *pro-drop*, pronumele neutre de genul celor menţionate având rol (formal) dezambiguizator. Cea care se singularizează însă cel mai pregnant în acest context este fără îndoială româna, care optează mai ales pentru tiparul cu conjunctivul şi pentru cel cu infinitivul lung, deşi, cel mai adesea, în limitele unui tipar perifrastic (pasiv) şi reflexiv, iar nu tranzitiv. Înţelegem aceste aspecte, pe de o parte, în relaţie cu raportul dintre cele două moduri (infinitiv şi conjunctiv) în româna modernă (vs. perioada arhaică)[14], pe de altă parte, în condiţiile opţiunii pentru tiparele cu experimentator activ (sintactic, un subiect, iar nu un obiect direct), opţiune justificabilă în condiţiile unor enunţuri circumscrise registrului colocvial, nivel al limbii la care – aşa cum am avut ocazia de a constata (v. Teleoacă 2016) – există tendinţa spre *focalizarea asupra experimentatorului*[15].

[14] Aşa cum se ştie, infinitivul (scurt) a fost substituit prin conjunctiv într-o serie de contexte în care cel dintâi se utiliza în româna arhaică.

[15] Acest tip de *focalizare* este admisibil atât pentru tiparele reflexive (incoative), cât şi pentru cele pasive (stative), nu şi pentru cele active (cauzative), în limitele cărora experimentatorul este unul pasiv, acesta reprezentând la nivel sintactic un obiect direct.

În general, *subordonatele subiective* regizate de un verb de mirare se pot „detalia" în termenii unor structuri interogativ-exclamative, structuri care şi constituie *subtextul* unor asemenea enunţuri. În română, conectorii care introduc frecvent astfel de subordonate – plasate de regulă în postpoziţie faţă de verbul regent, antepoziţia fiind specifică situaţiilor discursive de emfatizare – sunt mai ales unele pronume şi adverbe relative (cf. *cum, ce / ceea ce* şi *când*), dar şi conjuncţiile *că* şi *să.* În acest context, putem vorbi despre o *disponibilitate sintactică superioară*, dar şi despre o *diversitate remarcabilă* a tiparelor în care este ocurent vb. *a mira*, comparativ cu *a consterna*, fapt ce nu surprinde propriu-zis, având în vedere (inclusiv) vechimea şi frecvenţa diferite ale celor două verbe în limba română şi, implicit, gradul distinct de familiarizare a vorbitorului cu fiecare dintre acestea.

Dintre cele trei idiomuri romanice considerate pentru discuţia noastră, franceza oferă numărul cel mai mare de exemple cu subiectiva în antepoziţie faţă de verb(ul *étonner*). Subordonatele de acest tip sunt introduse în special prin conectorii *que* (la fel ca în română, în enunţuri emfatice, construite însă cu subjonctivul) şi *ce que* (în enunţuri mai degrabă fireşti, prezentând numeroase ocurenţe în franceza standard şi în interiorul cărora verbul apare de regulă la timpuri ale indicativului). Şi în franceză însă, superior reprezentate sunt subiectivele postpuse verbului regent. În astfel de situaţii – aşa cum am avut ocazia de a constata – vb. *étonner* face parte dintr-o expresie verbală impersonală (cf. *Cela / Ça / Il m'étonne*), urmată de conectori, precum: *que* (de regulă, cu subjonctivul), *quand, lorsque* sau (mai rar) *comment*, aceştia din urmă construiţi în mod constant cu timpuri ale indicativului (tiparele rezultate sunt tipare fireşti, nu emfatice).

Pentru spaniolă, am remarcat opţiunea constantă pentru plasarea subiectivei în postpoziţie faţă de verb (de fapt, în ansamblul celor trei idiomuri neolatine, franceza oferă cele mai multe exemple de antepunere a subiectivei, urmată de română, pe ultimul loc clasându-se spaniola). La fel ca în franceză, conectorul *que* se construieşte cu subjonctivul, deşi subiectiva introdusă prin această conjuncţie este plasată în postpoziţie faţă de verb. *Lo que* este selectat mai puţin frecvent şi de regulă cu timpuri ale indicativului, de asemenea la fel ca în franceză (cf. fr. *ce que*). Tot cu indicativul se construiesc şi subiectivele introduse prin adverbele relative *cómo* şi *cuando*.

Discuţia consacrată *subiectului* [+*animat*] include două părţi, dintre care prima este dedicată subiectului marcat [+personal], cealaltă, subiectului marcat [–personal], în speţă [+animal]. Chiar şi în astfel de situaţii, decodarea (de profunzime) vizează în mod constant *nu entitatea animată în sine*, ci o anumită atitudine / conduită a acesteia, anumite gesturi, cuvinte, mimică, reacţii etc. În această ordine de idei, a fost posibilă disocierea între un *stimulus aparent* şi un *stimulus real*, care şi constituie *sursa autentică*, responsabilă pentru o anumită experimentare psihologică. Exemplele cu subiect [+animat, +personal] (morfologic, un substantiv), consemnate pentru română şi spaniolă, nu sunt deloc numeroase, cel mai adesea nici sursa / stimulusul real al experimentării psihologice nefiind exprimat explicit în contextul respectiv. Am discutat acest aspect în relaţie cu *tendinţa celor două idiomuri neolatine de a substitui enunţurile cu subiect* [+*animat, +personal*] *prin enunţuri cu subiect* [–*animat*], care şi reprezintă de altfel stimulusul real al unei anumite trăiri afective[16]. O altă similitudine între română şi spaniolă este relevată de topica subiectului, care apare atât în antepoziţie, cât şi în postpoziţie faţă de verb, deşi cu o anumită preferinţă pentru primul tip de topică.

[16] Nu este exclus ca, în cazul spaniolei, aspectul menţionat să se explice inclusiv prin faptul că, în limba actuală, tiparul reflexiv prevalează asupra celui activ (v. şi *supra*, **1.**, observaţiile formulate).

Spre deosebire de situaţia consemnată pentru limbile română şi spaniolă, în franceză, verbul *étonner* se construieşte adesea (şi) cu subiect [+animat, +personal], subiect antepus în mod constant verbului; în aceste condiţii stimulusul real, sursa unei anumite experimentări psihologice este, de regulă, exprimată ca atare în contextul respectiv. În concluzie, am admis o compatibilitate superioară a verbului din franceză, *étonner*, cu subiecte [+personal], comparativ cu verbele din română şi spaniolă, *a mira*, respectiv *extrañar*, în această ordine de idei corespondenţa stabilindu-se mai profund, pe de o parte între fr. *étonner* şi rom. *a surprinde, a uimi*, pe de altă parte, între verbul francez menţionat şi sp. *sorprender, asombrar.*

Cazurile în care *subiectul-stimulus* [+*personal*] reprezintă morfologic *un pronume* sunt încă şi mai modest reprezentate, atât în română, cât şi în spaniolă, ambele limbi *pro-drop*, în consecinţă prezenţa unui pronume personal neimpunându-se decât în condiţii sintactico-stilistice specifice. Atunci când apar alte tipuri de pronume (în special, demonstrative), acestea contribuie la reliefarea unor referenţi / concepte prototipice, categoriale, generice (cf. *cei cu / care...*). Opţiunea constantă a celor două limbi romanice pentru *enunţurile cu subiect non-animat* se poate legitima în condiţiile în care acest tip de enunţuri „*ţintesc*” *sursa,* mai exact stimulusul *real* al unei anumite experimentări psihologice, ceea ce contribuie la *acurateţea* comunicării, garantând implicit un *feed-back* superior. În aceeaşi ordine de idei, tiparul cu subiect non-animat este un tipar mai *sintetic*, care răspunde criteriului *brevilocvenţei*, criteriu privilegiat cel puţin în anumite situaţii de comunicare. În franceză, contextele cu subiect pronominal [+uman] sunt – mai ales comparativ cu româna (vb. *a mira*) – relativ bine reprezentate (franceza modernă / actuală, nefiind o limbă *pro-drop*, exprimarea explicită a subiectului personal se impune). Deşi într-o măsură mai mică, în acelaşi tipar sunt ocurente şi alte tipuri de pronume.

Contextele în care subiectul verbului ‘a mira’ prezintă trăsăturile [+animat], dar [–personal] sunt atestate mai degrabă sporadic pe internet, afirmaţie valabilă în special pentru limbile română şi spaniolă. Nici structurile apropriate genitivale nu apar prea frecvent, observaţie de asemenea valabilă mai ales pentru verbele din română şi spaniolă.

Multe dintre aspectele tratate în această contribuţie susţin ideea că *o serie de corespondenţe între două / mai multe limbi* (romanice) *sunt, cel mai adesea, parţiale şi puţin uniforme*, dar şi că *acest concept al sinonimiei trebuie privit cu rezerve chiar în interiorul uneia şi aceleiaşi limbi*. Cu alte cuvinte, cazurile de sinonimie absolută / totală sunt mai degrabă izolate, majoritatea covârşitoare a corespondenţelor sinonimice realizându-se în virtutea unei relaţii de *cvasiechivalenţă*, iar nu de echivalenţă propriu-zisă[17]. Aceasta, în pofida definirii lexicografice, care nu surprinde întotdeauna diferenţierile subtile, de nuanţă între două / mai multe lexeme, realizând glosări identice în cazul unor verbe sinonimice, dar care în realitate nu sunt decât sinonime parţiale. Urmărirea în paralel a comportamentului concret al unor verbe sinonimice dincolo de dicţionar / informaţia lexicografică, şi anume în plan discursiv-pragmatic (printr-o abordare *funcţională*, mai exact din perspectiva analizei detaliate a configuraţiilor actanţiale specifice[18]), este o operaţie necesară în scopul realizării unor delimitări cât mai exacte, în ultimă instanţă obiective, cât priveşte semantica *reală* a unui verb sau a altuia[19]. Observaţia formulată se verifică şi în cazul celor trei verbe de mirare din română, şi anume *a mira, a uimi* şi *a surprinde*, verbe prezentând o serie de particularităţi *specifice* în ceea ce priveşte realizările argumentale (şi adjuncţiale), aspect ce poate constitui

[17] V., în acest sens, o discuție interesantă la Coşeriu (2001: 167 sqq.) sau la Bell (2000: 24 sq.).
[18] Şi, în acest context, verificarea gradului de satisfacere / non-satisfacere a unui *context diagnostic* sau a altuia.
[19] În această ordine de idei, lexicografia ar putea exploata rezultatele unor cercetări sintactico-semantico-pragmatice, în speţă funcţional-cognitive, în vederea realizării unor distincţii mai ferme între membrii componenţi ai unei paradigme (sinonimice).

(inclusiv) indiciul unui conţinut semantic (matricial) nu tocmai identic[20]. Astfel, în conformitate cu ocurenţele consemnate de noi în româna actuală (registrul colocvial), *a uimi* şi *a surprinde* prezintă o arie mai largă de întrebuinţare şi, implicit, cadre actanţiale mai generoase, comparativ cu verbul sinonim *a mira*. Este, de altfel, un aspect ce ar putea cântări... negativ în calificarea vb. *a mira* drept verb *parangon / prototip* al subclasei verbelor de mirare, în condiţiile în care nu ar fi satisfăcut primul criteriu admis în studiile de specialitate, şi anume capacitatea verbului parangon de a înlocui orice verb[21] circumscris paradigmei respective (Jackendoff 1983: 89; 1990: 78 sq.; Mathieu 1995: 99 sq.; 1996–1997: 116 sq.). Această posibilitate este limitată nu numai în privinţa cadrului actanţial, ci şi a celui adjuncţial; de pildă, tiparele cu modificatorii (*în mod*) *plăcut* vs. *neplăcut* sunt restrânse la aria colocvială a limbii[22], nefiind admisibile în registrul literar al românei actuale (afirmaţie care nu se verifică cu referire, cel puţin, la verbul sinonim *a surprinde*).

BIBLIOGRAPHY

Bell, Roger T., 2000, *Teoria şi practica traducerii* (Traducere de Cătălina Gazi), Iaşi, Polirom, Collegium, Litere.

Buscail, Laurie, 2010, „Qu'est-ce que ça veut dire ?", Linx [En ligne], 62-63 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2011, consulté le 28 janvier 2015. URL : http://linx.revues.org/1379 ; DOI : 10.4000/linx.1379).

Coşeriu, Eugeniu, 2001, *L'homme et son langage*, Virginia, Éditions Peeters, Louvain-Paris-Sterling.

Jackendoff, Ray, 1983, *Semantics and cognition*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Jackendoff, Ray, 1990, *Semantic Structures*, Cambridge, Massaschutes, The MIT Press.

Kalmbach, Jean-Michel, 2013, „Les pronoms impersonnels", în *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*, publié par : Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto Jyväskylä, Finlande [ISBN 978-951-39-4260-1] (*online*: research.jyu.fi/grfle/340.html).

Mathieu, Yvette Yannik, 1995, „Verbes psychologiques et interprétation sémantique", in *Langue française* no 105 : *Grammaire des sentiments*, Paris, Larousse, p. 98–106.

Mathieu, Yvette Yannick, 1996–1997, „Un classement sémantique des verbes psychologiques", in *Cahier du CIEL, LADL &* LLI, Université Paris 7, p. 115–133.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, 2014, „Gradualitatea şi polaritatea verbelor (psihologice) de mirare sub aspect lexical şi de uz în limba română actuală", în *Studii şi cercetări lingvistice*, 2 / 2014, p. 189–204.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, 2015, *Structuri argumentale verbale în context romanic*: '*a consterna*' *în română, franceză şi spaniolă*, comunicare la cel de al VI-lea Simpozion Internaţional de Lingvsitică, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Bucureşti, 29–30 mai 2015.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, 2016, „Reflexivizarea verbelor psihologice în context romanic: 'a (se) consterna' în română, franceză şi spaniolă", în curs de apariţie în *Studii şi cercetări lingvistice* 2 / 2016.

[20] Desigur, nu punem la modul absolut pe seama factorului *semantic* diferenţele privind configuraţia argumentală a unui verb sau a altuia, aşa cum se ştie, *particularităţile morfosintactice intrinsece* având în acest context un rol deosebit de important (v. Teleoacă 2014: 189 sqq.).

[21] Subînţelegem, (orice verb) *în fiecare dintre contextele* în care acesta prezintă ocurenţe.

[22] V., în acest sens, exemple și discuția detaliată în Teleoacă, *Verbele de mirare*.

Teleoacă, Dana-Luminița, *Verbele psihologice de mirare. O abordare sintactico-semantico-pragmatică din perspectiva gramaticii cognitive în context romanic* (*română, franceză şi spaniolă*) (lucrare în curs de elaborare) [*Verbele de mirare*].

DICŢIONARE

Diccionario de la Real Academia Española, 2001, la 22.ª edición, Madrid, Espasa Calpe, edición electrónica (*online*: www.rae.es/recursos/diccionarios/drae) [DRAE *online*].

Dicţionarul explicativ al limbii romane (ediţia a III-a, revăzută şi adăugită), Bucureşti, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009 (*online*: dexonline.ro/) [DEX *online*]

Dicţionarul Limbii Române, Tomul VI, Fascicula a 8-a (*miniaturiza – mititel*), Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1967 [DLR (VI)1967].

Noul dicţionar explicativ al limbii române, Bucureşti – Chişinău, Editura Litera Internaţional, 2002 [NODEX].

Trésor de la langue française informatisé, Analyse et traitement informatique de la langue française – Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL] – Université Nancy, CNRS Éditions (*online*: atilf.atilf.fr/tlf.htm) [TLFi].

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

INTERCULTURAL AWARENESS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena Savu

Politehnica University of Bucharest

Abstract: Since language and culture are inseparable, foreign language teaching involves not only language teaching, but also approaching the culture of that language. One way to do that is to raise the learners' intercultural awareness by integrating cultural elements into teaching. In this way, learners are likely to gain a higher degree of the desired competence to use the language for successful communication outside the classroom. The current paper will focus on practical examples from everyday teaching in Politehnica University in which culture is highlighted and promoted together with language.

Keywords: intercultural awareness, cultural differences, EFL teaching, writing a letter

Preliminary remarks

The current paper is inspired by the author's rich and long experience of teaching English for Professional Communication and ESP to engineering students in the "Politehnica" University of Bucharest. The paper approaches the issue of integrating 'culture' into language teaching, reviews the rationale of such an option and presents an example of a learning task aimed at developing the students' intercultural awareness.

One of the major reasons why young people learn English today is that English is the international language of business and technology. This apparently confers English the status of 'a lingua franca'. According to the dictionary definition, a lingua franca is a language that is adopted as a common language between people whose native languages are different. A 'lingua franca' operates as a neutral communication tool, is de-nationalized and does not belong to any particular country. Researchers like Gonzales (1995:58) reinforce this idea by stating that "English is deracinated or uprooted from its original cultural soil; only special registers of science and technology, business and geopolitics are used." But can this be actually valid for the English language that we have been cherishing in our profession? For most of us, English will continue to be the language of Shakespeare and it will always be associated with England and America. On the other hand, businesses and professions cross borders and raise the challenge of intercultural communication and close interactions with people from other cultures, target cultures included. As someone remarked, today's world has moved from 'globalization' into a new era of global interconnectedness in which people depend on each other through information, ideas and the technology that has pervaded every domain of life and human activity. When scientists, engineers and business professionals meet counterparts, they do not talk only science or business, so the English language is used to achieve a myriad of communicative goals both inside and outside interpersonal contexts. Therefore, no matter what sort of language English has become nowadays, there seems to be no doubt whatsoever that "it is virtually impossible to teach a language without teaching

cultural content." (Valdes, 1986:121) When we teach English we cannot ignore the cultural load the language bears, and this is not an ungrounded assumption. The field literature signals the dual character of a language as a primary means of communication but also as a carrier of culture (Wei, 2005:56).

Successful communication involves understanding of the messages sent or received. The problem is that understanding is governed by the 'attribution of meaning' that participants give to the message. A language takes into custody the conceptual system of the culture it belongs to since "Cultural patterns, customs and ways of life are expressed in language; culture-specific world views are reflected in language." (Brown, 1986: 45) In the global communication network of today, attribution of meaning will be different because cultures are different. This truism has a considerable impact on the language teaching profession because, if language and culture cannot be separated, it means that language teaching and learning involves culture teaching andlearning (Gao, 2006:59). In practice, this leads to the need for the EFL (English as a Foreign Language) practitioners to equip their learners with an appropriate type of communicative competence within which both language and culture are encoded and decoded.

There are different views on the type of 'culture' within EFL teaching, and we believe there is a point in each one of them. One perspective ((Byram, 1989; Byram & Flemming, 1998) supports the idea that the 'target language culture' should be taught along with the English language to 'acculturate' language learners into the cultures of English speaking countries. The other one states that, given the current status of English as a lingua franca, the language should be approached in a culture-free context (Jenkins, 2005, Seidlhofer, 2001).
We strongly believe that the option for one type of 'culture' or another should be dictated by the learners' needs regarding the English they study. That is the reason why the term 'culture' teaching used in this paper should not be understood as providing cultural information on a specific culture, e.g. Britain or the U.S. Our goal of 'culture' teaching in a technical university is not knowing about a certain culture but empowering our learners to cope with efficient communication in any professional and personal encounter outside the classroom. We aim to foster a battery of skills and strategies in our engineering students that will help them make sense of the diversity around them. Thus, in addition to dealing with the four classical language skills of reading, listening, writing and speaking, we need to make room for the fifth language skill, i.e. culture.

'Culture' is a very comprehensive concept and, due to local language learning priorities and time constraints, we do not wish to be overambitious. Of all the elements[1] that Tomalin (2008) suggests for inclusion in culture teaching, we have chosen to focus on 'cultural skills' because our learners are going to use English as a means of interaction and they need to develop their intercultural awareness regarding 'otherness'. Developing intercultural awareness involves not only learning how to be able to accept a different experience of language and context in an open and flexible way but also to become aware of your own 'culture' in terms of beliefs, values and practices.

2. Intercultural Awareness – Key to the door of culture

Cultural awareness becomes a core point when people from different cultures interact. Humans see, interpret and evaluate things in various ways. What is considered appropriate behaviour in one culture is frequently inappropriate in another, and this is explained by the different 'attribution of meaning' based on the individual knowledge of the world or the frame

[1] Cultural knowledge, cultural values, cultural behaviour and cultural skills

of reference determined by a specific culture of origin. Misunderstandings arise when meanings from one culture are used to make sense of another culture's reality.

Cultural awareness sets in motion "a gradually developing inner sense of the equality of cultures, an increased understanding of your own and other people's cultures, and a positive interest in how cultures both connect and differ" (Tomlinson, 2001, cited in Tomlinson & Masuhara, 2004: 3). As a result, working on cultivating or enhancing the learners' cultural awareness helps them to broaden the mind, increase tolerance (Tomlinson, 2001) and achieve cultural empathy and sensitivity (Tomlinson & Masuhara, 2004). According to Tomalin and Stempleski (1993: 5), cultural awareness leads to awareness of one's own culturally-induced behaviour, awareness of the culturally-induced behaviour of others and the ability to explain one's own cultural standpoint.

Beyond setting goals, the immediately challenging question for the language practitioner is how to develop the learners' sensitivity towards cultural differences in the class. Byram and Planet (2000:189) suggest the comparative approach considering its advantages of offering a double perspective on culture - the learner's culture and the target culture - and the non-judgemental assessment of its quality, i.e. neither is better, they are different. This method is supported by many scholars because of the complex process of analysis, comparison and contrast which encourages learning and provides motivation to the learners.

A comparative approach guides learners to identify cultural similarities and differences with the target culture in comparison with their own culture. This process is very likely to generate a high degree of cultural knowledge, understanding and acceptance, which are the prerequisites of achieving successful intercultural communication. Byram and Planet (2000:189) argue that "comparison makes the strange, the other familiar, and makes the familiar, the self strange – and therefore easier to reconsider". With an understanding of their own culture, learners gain the ability to gradually decentre from their own culture (Byram, 1989; Kramsch, 1993) and develop necessary skills and knowledge to function in the communication cobweb of diversity.

Our practice has shown that, if planned thoughtfully, learning tasks which involve comparative comparison can reveal the double perspective by confronting target culture elements and by interpreting own ways of doing things to discover the specific 'cultural' difference and gain valuable insights. Training our students to become culturally sensitive through reflection we actually facilitate their way to find a "third place' (Kramsch, 1993), which basically means to construct their modern identitites. Learners decentre from their first culture, analyse the target culture and take a 'third place' where they can objectively observe and reflect on both their own and the target culture (Byram, 1989; Kramsch, 1993). Kramsch indicates that this 'third place' is the one where L2 learners synthesize elements of different cultures and establish their own understanding of the cultural differences between those cultures. As Crozet and Liddicoat (2000) point out it is at this stage that language learners bridge the gap between cultural differences and achieve their personal and communicative goals.

One of the textbooks we use in 'Politehnica' University of Bucharest is English for Science and Technology[2]. It was published within the PROSPER Project coordinated by the British Council. The book was written by local teachers from 'Politehnica' University and it

[2] English for Science and Technology, Cavallioti Publishing House, Bucharest, 1996

was designed primarily for classroom use. The textbook addresses engineering students at an intermediate level of English and it is organized in 10 units[3].

At the time when it was written, there was little concern about 'culture' teaching as such, the focus being on implementing the communicative approach in tertiary education in our country. Pulverness (2004:28) is right when he firmly encourages teachers to go beyond the textbook and provide learners with supplementary resources that would introduce cultural polyphony and 'add value' to the textbook. He claims that supplementary materials would compensate for the cultural dimensions that are totally missing in the course book. What we should understand from his statement is that it is up to each foreign language practitioner to diversify the range of classroom teaching in relation to the goals they wish to achieve. In other words, the teacher can institute "a sphere or interculturality in the EFL classroom so that individuals gain insight into their own culture. These insights can then be shared in cross-cultural encounters undertaken in international contexts." (McKay, 2002: 100)

3. A Practical Example

The task chosen to exemplify the way we are trying to build our students' cultural awareness comes from English for Science and Technology, Unit 1. It is a writing activity – "A Letter of Complaint".

The development of the cultural components is based on the students' construction of own knowledge through cultural exploration and an understanding of their own and the target culture's values and beliefs reflected in writing this type of document.

The learners with whom we trialled the activity are in their first-year of study, both males and females of ages ranging between 18 and 20. Overall, they are a mixed-competence group of 30 but the general level of teaching is intermediate towards upper intermediate.

Section B.6 – A letter of Complaint - is structured around three activities shown in Appendix 1. The textbook input material has been adjusted to integrate the 'cultural awareness' element within the broader language teaching goals it was designed for.

Step 1. The question from B.6.1. was used to introduce the topic of writing a letter of complaint. The teacher directs the discussion towards the real life problem of cleanliness and rubbish collection on the campus and in the area of the students' hostels.

Step 2. Students are asked to write a letter of complaint about the inefficient rubbish collection in the students' residential area. They are not given any guiding lines. Students work in pairs.

Step 3. Students display their letters. Letters are compared in terms of similarities and differences in the language used, organization, style, layout, writing conventions. Students correct language mistakes in their peers' letters.

Step 4. Students read the model letter in the textbook, answer the questions that follow it. Students discuss similarities (if any!) and differences between the given model and their own pieces of writing. Questions to ask: In what ways does your version of the letter reflect Romanian culture? What does the model letter tell you about English-speaking culture? Points to focus on:

- letter writing conventions, e.g. sender's address, greeting formula, heading, etc;
- reader friendliness, e.g. layout, format, etc.;
- style, i.e. formal versus informal;
- organization and sequence, i.e. introduction, body and ending;

[3] Unit 1.Engineering Design; Unit 2. Transoport; 3. Energy; 4. The Media; 5. Computers; 6. Environment; 7. Robotics; 8. Applying for a Job; 9. Marketing and Advertising a Product; 10. Management

- language used to express the complaint, e.g. lexis and modals;
- length of sentences and paragraphs;
- clarity.
- particular cultural aspects: acknowledgemet of both genders unlike the mainly male addressee in Romanian letters ("Stimate Domn=Dear Sir or Mr. Administrator), beginning and ending in a positive way, the use of heading to draw attention to the problem described in the letter, brevity and conciseness. Appendix 2 provides the same students' before and after version of the letter. Language mistakes, 'cultural' inappropriacy and parts that were particularly analysed from a cultural perspective have been bolded in the "before" version for comparison with the 'after' piece of writing.

Step 5. Ask students to rewrite their original letters taking into consideration the highlights they gained from the previous stages of the activity. Question to ask: *Would your original letter have been considered 'appropriate' in an English speaking environment?*

4. Discussion

The activity presented is an attempt to put language into a cultural framework that could foster the learners' awareness of different cultural norms and attitudes. The idea underlying this task was not to encourage imitation of a model but to give the students opportunities to *observe*, *think about* and *process* a new experience. The first version is a piece of writing which reflects many aspects of Romanian culture such as a very direct and abrupt style with little tactfulness, critical language and redundant elements, e.g. the name of the sender. Although not perfect, the 'after' version has integrated changes which show that a process of change has taken place. What we consider is very important is the fact that, during the activity, the students were actively involved in producing language and analyzing it from a cultural standpoint.

Final remarks

Communication is not only a simple exchange of words between interlocutors, it is "a sociological encounter" in which, through the exchange of meanings, social reality is "created, maintained and modified" (Halliday, 1978:169). Learning how to cope with a new experience from reassessed psychological, social and cultural perspectives can be a process of intellectual maturation and personal transformation. By embedding 'cultural' cues in teaching and learning how to write a letter of complaint, we tried to give a glimpse of a different way of participating in an interaction and achieving a communicative goal. It is obvious that no textbook perfectly integrates language and culture education, and language practitioners need to build up supplemental activities if they wish to make 'culture' learning a consistent component of their classes.

To conclude, we would like to reiterate the idea that culture and language are interwoven and cannot be actually separated in foreign language teaching and learning since, if any one of them is left out, the other remains incomplete.

We do not claim that this is the best way to integrate culture into the EFL class but such tasks represent our attempts to respond to the current challenges of language teaching and changing learning needs. As McKay states when she discusses what types of goals and methods should inform the teaching of English as an international language, it is perhaps the time to accept "that the concept of thinking globally but acting locally is highly relevant to the teaching of EIL. The evidence clearly suggests that the use of EIL will continue to grow, as an international language that belongs, not just to native speakers, but to all of its users. Given

this shift in ownership, the time has come for decisions regarding teaching goals and approaches to be given to local educators so they can take their rightful place as valid users of English." (2002:129)

BIBLIOGRAPHY

Alptekin, C. (2002). 'Towards intercultural communicative competence in ELT'. *ELT Journal 56*/1, pp. 57-64.
Brown, H.D. (1986). Learning a second language. In Valdes, J.(ed. 1986:33-48), CUP.
Brown, G. (1990). Cultural Values: The Interpretation of Discourse. *ELT*, (1): 11-17.
Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multillingual Matters.
Byram, M. & Flemming, M. (eds.) (1998). *Language Learning from an Intercultural Perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.
Byram, M., & Planet, M.T. (2000). *Social identity and European dimension: Intercultural competence through foreign language learning.* Graz: Council of Europe Publishing.
Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In A.J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 1-18). Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
Gao,F. (2006) Language is culture – On Intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics 5*(1), pp. 58-67.
Gonzales, A. (1995). The Cultural Content of English as an International Auxiliary Language (EIAL): Problems
and Issues. In Makhan L. Tickoo (ed.) *Language and Culture in Multilingual Societies: Viewpoints and Visions*.
Singapore:SEAMEO Regional Language Centre, Sherson Publishing House, Pte. Ltd.
Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
Hinkel, E. (ed.) 1999, *Culture in Second Language Teaching and Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
McKay, S.L. (2002) *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Perspectives*. Oxford University Press: New York.
McKay, S. L. (2002).Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom, *TESOL Journal, 9(*4), pp. 7-11
Prodromou, L. (1992). 'What culture? Which culture?'. *ELT Journal 46/*1, pp. 39-50.
Seidlhofer, B. (2001). 'Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca'. *International Journal of Applied Linguistics 11*/2, pp. 133-158.
Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Hong Kong: Oxford University Press.
Tomlinson, B., & Musuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *MET, 13*(1), pp. 1–7.
Valdes, J.M. (ed.) (1986) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap*. Cambridge: Cambridge University Press
Wei, Y. (2005). Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. *Sino-US English Teaching 2*(7), pp. 55-58.

Choudhury, R.U.(2014).'The Role of Culture in Teaching and Learning of English as a Foreign Language'. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research*, Vol. 1, Issue 4, April 2014, www. express-journal.com/.../TheroleofCultureinELT_RahimUddi...(Retrieved December 5, 2016)
Jenkins, J. (2005). 'ELF at the gate: The position of English as a lingua franca. *Humanizing*

Language Teaching 7/2. http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm (Retrieved February 23, 2016)
Pulverness, A. (2004). "Here and There: Issues in Materials Development for Intercultural Learning". http: //elt.britcoun.org.pl /forum / handt.htm (Retrieved June 25, 2014)
Tomalin, Barry (2008). ''Culture the fifth language skill'', *British Council*.See https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill (retrieved 09.04. 2013).

APPENDIX 1

B.6. A letter of Complaint (English for Science and Technology, Unit 1, pp. 11-12)

B.6.1. *Why do people write letters of complaint? Read the letter below and answer the questions that follow it:*

2. **1**. Bdul Dacia 81, 7261, Bucuresti

City Council
Bdul Elisabeta 18
6145 Bucuresti

12 June 2016

Dear Sir/Madam **3.**

Collection of Rubbish **4.**

Until very recently, rubbish from our apartment block has been collected regularly every Tuesday. My neighbours and I have been pleased with the efficiency of the staff concerned.

Over the past three weeks, however, I regret that collection has been late, and the staff have left rubbish all over the street and pavements. On pointing this out to them, I have met with abuse.

I shall be glad if you will take this matter up with the staff concerned, and ensure that the situation improves.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully
Rhoda Bannister

1. Whose address is this?
2. Whose name and address is this? othe suitable
3. Why is the sender writing "Sir/Madam"?
4. Why is there a heading? Is it a good heading? thinl it
6. Which are complaining' words?
7. Is this a good ending? Can you think of ways of ending such a letter?
8. Is this a proper complaint letter? Do you

5. Which paragraph is about things that: meets its purpose?
   (a) are happening in the present?
   (b) Will happen in the future?
   (c) Have happened in the past?

B.6.2. *This is a letter of complaint written by a buyer who wants to have his video recorder replaced. Fill in the gaps in the letter with the words given below, and make any further improvement necessary from your study of the letter in B.6.1.*

under guarantee, used, hearing, complain, defective, regret, delay, agent, appreciate.

Bdul Pacii 70
7244 Bucuresti Romania

Philips Recording Co.
21 Hill Place
Nottinghamb NG09, UK *13 March 2016*

Dear Sir,
I am writing to (1)..., about the AQ 5312 Philips recorder which I bought two weeks ago. I (2)... to inform you that ever since I bought it I have had a lot of trouble. Since it is still (3) ..., I returned it to your (4) ... for repair, but nevertheless it cannot be (5) ... I am afraid the recorder is (6)... and I do not want to have it repaired again. I would (7) ... your replacing it without (8) ,...

I look forward to (9) ... from you by return.
Yours faithfully,
Mihai Ionescu

B.6.3. *Work with your colleague and write a letter of complaint for a product you have recently bought.*

APPENDIX 2

I. "Before version"

??? **???**

10th April 2016

Mr. Administrator,

My name is Gabriel Ionescu. and I live in the P22 hostel from Politehnica campus.

I've written this letter to **complaint** about some **negative** aspects related to the way in which your employees are collecting the rubbish in **my** area. You should be aware that they only collect it twice a month. As a result of **this carelessness,** a horrible smell invades our room when we open the window. **And we really can't stand it anymore!** Besides that the garbage is a real source of infection.

I hope you'll **take the appropriate actions** and try to solve this problem as soon as **you can!**
Thank you for your time.
????

Gabriel Ionescu

II. "After version"

P 22 Hostel
Room 105

City council
Bd. Victoriei 42
Politehnica Campus

7258 Bucharest Bucharest

10th April 2016

Dear Sir/madam

Collection of Rubbish

Until last year, rubbish in our area was collected every Monday morning. All the students in the hostels on Politehnica campus were pleased with the regularity and efficiency of the City Council's services.

Since the beginning of the year 2016, however, rubbish has been collected twice a month. We are sorry for this carelessness on the part of the City Council. As a result, there is a disturbing smell all over the area, especially when windows are open. I think that uncollected rubbish can be a source of danger to people's health.

We shall appreciate if you will take the appropriate course of action and solve this problem soon.

We look forward to hearing from you.

Yours faithfully
Gabriel Ionescu

Iulian Boldea, Cornel Sigmirean (Editors)
MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016
ISBN: 978-606-8624-16-7
Section: Language and Discourse

SOME OBSERVATIONS REGARDING THE APPROACH OF NON-FINITE VERBAL FORMS IN ROMANIAN HANDBOOKS

Alina-Paula Neamțu

Assoc. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: One of the most difficult issues of grammar to teach in secondary school is the non-finite verbal forms, firstly because the concepts of predicate, predication and predicativity are poorly explained and exemplified in almost all handbooks, secondly because the amount of information is rather scarce. Moreover, some contexts used for the practical part are either wrongly chosen and don't represent the exact piece of information or are omitted from the presentation of these non-finites. The present paper will highlight these aspects and suggest some possible solutions to improve the teaching of the Infinitive, the Gerund, the Participle and the Supine.

Keywords: verb, non-finites, syntactic functions, distribution, context.

La nivelul clasei a VIII-a, formele verbale nepersonale nu mai interesează din punct de vedere flexionar, ele fiind tratate din perspectiva posibilității de a apărea în anumite poziții sintactice. Manualul de limba și literatura română pentru gimnaziu prevede atât studiul părților de propoziție principale (subiectul și predicatul), cât și al celor secundare (nume predicativ, atribut, complement și circumstanțial). Felul în care aceste moduri sunt reprezentate și exemplificate diferă de la o poziție sintactică la alta: fie lipsesc din realizările unor funcții, fie ilustrările ocurente nu corespund unei interpretări gramaticale corecte. Vom detalia, pe rând, toate ipostazele sintactice din manuale, dar și unele particularități morfologice omise.

La predicatul verbal lipsește exemplificarea acestuia prin verbe/ locuțiuni verbale la modul infinitiv, după ce în clasa a VI-a elevilor li se subliniază tocmai faptul că nu poate îndeplini această funcție sintactică, lucru total eronat[1]. Probabil explicația vine de la ideea că *modul nepredicativ* se asociază cu imposibilitatea atribuirii sale ca predicat: este nepredicativ pentru că nu poate constitui nucleul propoziției, adică nu asigură autonomia comunicativă a unui enunț. Parțial adevărat: există două excepții de la această regulă dacă e să ținem cont de

[1] Vezi Elena Mazilu-Ionescu, Valentina Jercea, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, p. 59: *Verbul la modul infinitiv* ***nu poate îndeplini*** (s.n.) *funcția de predicat verbal*.

abordarea tradițională reflectată și în manualele școlare. De ce n-ar putea elevii clasei a VI-a, a VIIa sau, și mai mult, a VIII-a, înțelege că în enunțuri de tipul: ***A nu se fuma*** *în locuri publice!* ***A nu se călca*** *iarba!* ***A se agita*** *flaconul înainte de deschidere!* ***A se citi*** *cu atenție prospectul!* ***A se consuma****, de preferință, până la…!* ***A nu se apleca*** *în afară!* ***A nu se lăsa*** *la îndemâna copiilor!* ***A nu vorbi*** *în timpul orelor!* ***A nu se arunca*** *gunoiul pe geam!* etc. verbul la infinitiv este predicat verbal întrucât exprimă o acțiune reală, sigură dintr-o gamă variată de nuanțe (avertizări, interdicții, ordine, porunci, recomandări, rugăminți, sfaturi) și se poate atribui ca predicat al propoziției? Acesta este sinonim cu imperativul sau cu conjunctivul hortativ[2] (cu valoare de imperativ), ambele fiind moduri predicative: ***Să nu fumezi/ să nu fumați/ nu fuma/ nu fumați*** *în locuri publice!* ***Să nu calci/ să nu călcați/ nu călca/ nu călcați*** *iarba!* etc.; valoarea modală a infinitivului predicativ este una deontică, actualizată prin trăsătura [Interzis]/ [Obligatoriu].

Infinitivul predicativ mai apare, în afara situațiilor ilustrate anterior, și în literatura aforistică, fără a fi legat de vreun regent, acesta fiind un infinitiv pantemporal, cu citire generică: ***A stoarce*** *din clipe un cântec de pieire,* ***a născoci*** *veninuri transcendente în urâtul vremii,* ***a***ţi ***spulbera*** *dracii în sânge şi în devenire...* (Emil Cioran)[3].

Ideea de infinitiv predicativ este doar sugerată, fără a fi explicită, în manualul de clasa a VIa, într-o subsecțiune dedicată *instrucțiunilor de folosire* a diverselor aparate. Se precizează că, în astfel de situații, formularea este una impersonală, cu enunțuri scurte, clare, precise, formele verbale utilizate fiind ori infinitivul/ imperativul afirmativ, ori o expresie verbală impersonală (*se folosește, este recomandabil*). Pentru *interdicții*, se apelează la forma negativă de infinitiv/ imperativ[4]: ***Se păstrează/ a se păstra/ păstrează*** *la temperatura camerei.*

Dacă infinitivul predicativ apare destul de frecvent (în propoziții imperative[5] formulate pe diverse produse și articole folosite în mod curent de vorbitori), supinul

---

[2] Verbul latinesc deponent de la care provine acest adjectiv este *hortor, hortari, hortatus sum*, cu sensul de „a îndemna, a sfătui, a îmbărbăta”. De aici și adjectivul *hortativ* (< lat. *hortativus*, „de îndemn”), cu justificare gramaticală (despre forme verbale sau propoziții) și explicat în DEX: „care exprimă un îndemn, de îndemn”.

[3] Vezi Alina-Paula Nemțuț, *Modurile nepersonale ale verbului în limba română contemporană*, p. 119. Tot un infinitiv predicativ regăsim în proverbe și zicători, cu valoare gnomică, concentrând un adevăr specific gândirii populare: ***a căuta*** *acul în carul cu fân,* ***a fi*** *grabnic ca melcul,* ***a****-l tot* ***mâna*** *de la Ana la Caiafa,* ***a pune beţe-n roate*** etc. Cu valoare predicativă este și infinitivul prezent din unele comentarii (specifice stilului publicistic), mai ales când se atrage atenţia asupra semnificaţiei diferite a unui lucru (*infinitiv explicativ*). Vezi Ion Diaconescu, *Infinitivul în limba română*, p. 123.

[4] Vezi Elena-Mazilu Ionescu, Valentina Jercea, *op. cit.*, p. 200.

[5] În *enunţurile infinitivale*, infinitivul prezent este de obicei însoţit de negaţie şi pronumele reflexiv, fiind considerat predicat al unei propoziţii principale independente (uneori şi regente). Predicaţia, funcţie sine qua non a comunicării lingvistice, determină realizarea a două categorii de enunţuri: *nominale* (predicaţia se realizează

predicativ este o raritate, dar poate fi asociat infinitivului fără nicio dificultate. Trebuie făcută observația că supinul este foarte limitat ca răspândire și nu este specific stadiului actual de limbă (nici scrisă, nici vorbită). La fel de bine vor putea elevii înțelege acest tip de construcție prin analogie cu infinitivul. Se poate pleca de la următoarea situație pe care profesorul să o sugereze elevilor: *Nu vi s-a întâmplat ca, de teama să nu uitați ceva, să scrieți pe un bilețel ce trebuie să rezolvați ori să faceți a doua zi sau în viitor? Ce forme verbale folosiți/ ați folosit?* Răspunsurile lor pot cuprinde ori imperativul, ori conjunctivul cu valoare imperativă, ori infinitivul predicativ, ori, de ce nu, supinul predicativ. Probabil că la ultimele două se va apela mai puțin ori deloc, moment în care se poate introduce ideea de predicat verbal exprimat prin verbe la moduri nepersonale. Sau se poate proceda în sens invers: pe câteva bilețele se completează dinainte câteva exemple cu supine predicative care să necesite unele completări din partea elevilor: ***De rezolvat***... (*plată factură Electrica/ utilități.*), ***De citit*** (*o carte pe săptămână.*), ***De așteptat*** (*puțin, e pauză de masă.*), ***De cumpărat*** (*pâine, fructe și legume*).

Deși nu este prevăzută de programa școlară, considerăm că există suficiente argumente care să justifice introducerea, la nivel sintactic, și a *construcției relative infinitivale* cu funcție de subiect și complement direct. În primul rând, pentru că elevii studiază pronumele relative (în clasa a VII-a, apoi într-a VIII-a când este amplu ilustrat ca element de relație pentru diverse subordonate) și infinitivul, dar și fenomenul împletirii regentei cu subordonata[6]. Chiar dacă nu este un tipar sintactic productiv în limba română actuală, construcția infinitivală se regăsește în textele canonice[7]. Ea este alcătuită obligatoriu dintr-un cuvânt relativ (cel mai adesea pronume/ adverb relativ, mai rar adjectiv) și un verb/ o locuțiune verbală la modul infinitiv (bineînțeles, construcția poate avea mai mulți constituenți, determinanți ai infinitivului, aceștia fiind analizabili). Apare în două ipostaze:

---

prin intonație) şi *verbale* (predicaţia se realizează printr-un predicat verbal sau nominal). Enunţurile infinitivale se situează între acestea: se apropie de cele nominale datorită *realizării predicaţiei prin intonaţie* şi de cele verbale, prin *constituirea infinitivului în centru al organizării sintactico-semantice a enunţului*. Vezi Dumitru Irimia, *Morfo-sintaxa verbului românesc*, p. 231 și următoarele. Intonația imperativă a enunțurilor infinitivale plasează nivelul semantic al textului în diferite perspective temporale, contextul având rol dezambiguizator. Acest tip de infinitiv a fost numit *infinitiv absolut* (vezi Alf Lombard apud Ionuț Pomian, *Construcții complexe în sintaxa limbii române*, p. 75).

[6] A se vedea în manualul de clasa a VIII-a (Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihăian, *Limba română. Manual pentru clasa a VIII-a*, p. 157 și p. 162). Dacă elevii învață un fenomen ca dubla subordonare și îl pot înțelege, de ce nu ar putea recunoaște o construcție relativă infinitivală?

[7] A se vedea Ion Creangă, de exemplu, ale cărui povești, povestiri și *Amintiri din copilărie* sunt pline de asemenea structuri. Cele mai frecvente sunt *n-am/ n-are ce (mai) face*, *n-are ce lucra* și *n-am/ n-are ce (mai) zice*. A se observa recurența cu care apare forma negativă a verbului regent.

- **subiect**, cerut de verbul predicativ, impersonal, intranzitiv *a fi* sau, mai rar, *a avea*:

Măi omule, măi! Ai să te duci în fundul iadului şi n-are să aibă ***cine te scoate****...! Pe bunicu navè* ***cine-l înştiinţa****.* […] *peptănuşii în laiţă n-avea* ***cine-i ţinea de coadă****.* (Amintiri din copilărie)

Cînd e minte, nu-i ***ce vinde****, cînd e brînză, nu-i bărbînţă.* (Dănilă Prepeleac)

- **complement direct**, cerut de verbul predicativ, personal, tranzitiv *a avea* (subiectul verbului fiind, de cele mai multe ori, neexprimat – inclus ori subînțeles):

Ferice de dînsa c-a murit, că ştiu că are ***cine-o boci****.* (Soacra cu trei nurori)

Cînd, iaca! ... ce să vadă? Ş-apoi mai are ***cînd vedè****?...* (Capra cu trei iezi)

Aşa a trebuit să se întîmple, şi n-ai ***cui bănui****.*, […] *norocul îţi rîde din toate părţile şi nu ai* ***de ce fi supărat****.* (Povestea lui Harap-Alb)

[…] *apoi las' că te fac eu cu grîu, să ai* ***de unde face pîne şi colaci pentru nuntă****...* (Povestea lui Stan Pățitul)

Apoi se roagă să-i deie şi lui ceva de mîncare, căci e tare flămînd şi n-are nimica merinde la dînsul, nici ***de unde cumpăra****.* (Cinci pîni)

Şi bădiţa Vasile n-are ***ce lucra****?, Ferice de părinţii care l-au născut, că bun suflet de om este, n-am* ***ce zice****!, N-ai* ***ce mînca la casa mea****?,* […] *însă afurisita de gramatică îmi scoate peri albi, trăsnit-o-ar fi s-o trăsnească! Parcă ai* ***ce face cu dînsa la biserică****?, Mai face el ţăranul şi alte feluri de mîncări gustoase, cînd are* ***din ce le face****., Dar, la dreptul vorbind, nici n-aveam* ***ce căuta****., De la moş Bodrîngă zic şi eu că aveai* ***ce învăţa****., Afară de asta, mai aveam şi noi* ***cu ce ne trece vremea*** *cînd voiam...* (Amintiri din copilărie)

O modalitate simplă de a introduce construcția relativă infinitivală și de a-i face pe elevi să o înțeleagă este sinonimizarea ori expansiunea, profesorul introducând funcția de subiect/ complement direct prin exemple potrivite și cerându-le să facă același lucru: *Nu-i* ***mâncare*** *azi. = Nu-i* ***ce mânca*** *azi., N-avem* ***locuință****, suntem săraci. = N-avem* ***unde locui****., Are* ***un moment*** *de răgaz. = Are* ***când își trage sufletul****., N-ai* ***prieteni*** *de nădejde. = N-ai* ***cu cine te sfătui****., Toți avem* ***părinți****. = Toți avem* ***cine ne purta de grijă****., N-avem* ***nimic*** *de pierdut. = N-avem* ***ce pierde****.* etc. Considerăm că nu există niciun motiv temeinic pentru care această structură să nu poată fi introdusă în studiul sintaxei de vreme ce elevii sunt deja familiarizați cu fenomenul contragerii[8] și al expansiunii.

[8] La nivel gimnazial, *contragerii* îi este dată o cu totul altă accepție decât în literatura de specialitate, ea acoperind și fenomenul *nominalizării* (substantivizarea), un fapt sintactic fiind definit semantic: *constă în*

O exemplificare inexactă a infinitivului mai apare la funcția de circumstanțial de scop, în sensul că locuțiunea prepozițională introductivă *cu scopul de a* nu e tocmai locuțiune, ci se comportă pur și simplu ca o îmbinare liberă de cuvinte. Mai indicat ar fi ca manualele să nu citeze asemenea grupări cu o autonomie sintactică a componentelor (i.e. care nu sunt locuțiuni prepoziționale), ci să furnizeze mai degrabă modalități de verificare a valorii prepoziționale[9]: ***Cu scopul de a cunoaște*** *opera lui Mihai Eminescu, a citit o lucrare de George Călinescu.*[10] conține un circumstanțial de scop realizat prin substantiv în acuzativ (*cu scopul*) și un atribut verbal exprimat prin verb la infinitiv (*de a cunoaște*). Pentru circumstanțialul de cauză, suntem de acord cu ceea ce subliniază manualul: că infinitivul (perfect) nu este recomandat întrucât este o realizare livrescă, mai puţin obişnuită pentru limba română[11], apărând sub influenţa modelului din limba franceză și calchiind structura *pour* + infinitiv: *Postul TV Antena 3 a fost sancţionat* ***pentru a fi depășit*** *timpul de publicitate.*

Tot la nivel sintactic, de data aceasta în manualul pentru clasa a VI-a[12], la exercițiul 3 de identificare a verbelor la infinitiv și a funcțiilor lor, pentru circumstanțialul de mod exemplul dat nu ni se pare cel mai adecvat. Considerăm că în propoziția: *A dat lucrarea* ***fără a verifica*** *punctuația.*, infinitivul nu este modal, ci concesiv: (*Totuși*) *a dat lucrarea,* ***deși nu a verificat*** *punctuația./* ***Chiar dacă n-a verificat*** *punctuația, a dat lucrarea.* Însă elevii clasei a VI-a nu învață o asemenea funcție circumstanțială, așa că sugerăm evitarea unor exemple

---

transformarea unei propoziții în partea de propoziție corespunzătoare cu ***păstrarea intactă a sensului*** (s.n.) *și se opune expansiunii,* fenomenul invers. Luăm drept etalon definiția lingvistului clujean D.D. Drașoveanu: transformare prin care verbului-predicat i se înlocuiește modul personal cu unul nepersonal și se suprimă relatorul interpropozițional. Vezi, în acest sens, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române,* p. 245. Și construcțiile relative infinitivale sunt încadrate tot în categoria contragerilor, atâta doar că se păstrează conectivul subordonator. Se specifică faptul că, pe lângă modurile nepersonale, sunt date drept contrageri și infinitivele lungi, derivatele verbale (nume de acțiune, nume de agent, adjective derivate cu sufixele *-tor, -bil, -iv*) și chiar apoziția, deși ele *rămân în zona simplelor echivalări posibile* (p. 246). Pe această abordare se sprijină și concepția existentă în manuale.

[9] Nu toate grupările cu aspect articulat hotărât sunt locuțiuni cu genitivul: *din cauza, din pricina, cu scopul, în scopul* etc. sunt substantive în cazul acuzativ, denumind cauza ori scopul acțiunii, fiind ele înseși circumstanțiale de cauză/ finale. Dovadă că sunt substantive stă proba adjectivului, posibil a fi inserat în grupul nominal ori flexionarea celui de-al doilea component: *din* ***această/ altă*** *cauză/ pricină, din cauza/ pricina* ***pomenită****, din cauze/ pricini* ***necunoscute****, din* ***alte*** *cauze/ pricini, în/ cu* ***acest/ alt*** *scop, în/ cu scopul* ***anunțat****, în/ cu* ***alte*** *scopuri* etc. Genitivul care urmează acestor grupări este, de fapt, atribut genitival: ***Din cauza ploii*** *s-au produs multe inundații.*, *A participat la întâlnire* ***cu scopul rezolvării*** *problemei.* → *din cauza/ cu scopul* = substantiv cu prepoziție, Ac, circumstanțial de cauză/ scop, *ploii/ rezolvării* = substantiv în G, atribut substantival genitival. În cazul grupurilor de cuvinte compatibile cu funcţia prepoziţională, lămuritoare sunt: invariabilitatea termenilor componenţi, sensul global al grupului și comportamentul sintactic. Dacă însă componentul substantival permite intercalarea unui determinant care săl separe de prepoziție, atunci are statut clar (vezi GALR, 2005, I, p. 611).

[10] Exemplul este preluat din manualul de clasa a VIII-a, p. 205. În manualul de clasa a VII-a, p. 214, apare un exemplu similar: ***Cu scopul de a scrie*** *un articol, a mers la meci.*

[11] Vezi Iorgu Iordan, *Limba română actuală. O gramatică a „greşelilor”,* p. 361 și următoarele.

[12] Autori Elena Mazilu-Ionescu, Valentina Jercea, *op. cit.*, p. 58.

ambigue. Nu orice infinitiv precedat de prepoziția *fără* introduce neapărat un circumstanțial de mod. Simplul fapt că aici verbul se poate înlocui cu un adverb de mod nu ne lămurește în privința funcției: *A predat lucrarea* ***rapid****.* are o semantică diferită față de *A predat lucrarea* ***fără a verifica*** *punctuația.* Contexte potrivite pentru funcția modală ar putea fi: *Vecinul meu te-a salutat* ***fără a****-și* ***scoate/ ridica*** *pălăria., Geamul se deschide și* ***fără a****-l* ***trânti****., Îmi poți vorbi* ***fără a țipa*** *la mine?, Rezolvă exercițiul* ***fără a se grăbi***. Un argument concludent pentru funcția modală: cele două verbe, la infinitiv și la mod personal, trebuie să aparțină aceleiași sfere semantice, adică să fie compatibile, verbul la infinitiv putând să caracterizeze acțiunea celuilalt. Elevii pot verifica imediat funcția modală înlocuind infinitivul printrun derivat verbal însoțit de prepoziția *prin* și punând verbul la mod personal la forma negativă: *Vecinul meu nu a salutat* ***prin scoaterea/ ridicarea*** *pălăriei., Geamul nu se deschide* ***prin trântirea*** *lui., Nu-mi vorbi* ***prin țipete****., Rezolvă exercițiul* ***fără grabă***. O altă posibilitate de verificare este și expansiunea infinitivului într-o propoziție principală copulativă: *Vecinul meu te-a salutat și nu și-a scos/ ridicat pălăria., Geamul se deschide și nu se trântește., Îmi poți vorbi și să nu țipi la mine?, Rezolvă exercițiul și nu se grăbește.*

Circumstanţialul de mod infinitival marcat de prepoziţia *fără* are o componentă semantică negativă, putând adesea masca o relaţie sintactică de coordonare adversativă: *Citeşte* ***fără a reţine*** *nimic. = Citeşte, dar nu reţine nimic*[13]. Acest tip de construcție apare cu regularitate abia din secolul al XIX-lea[14]. Deoarece *fără* nu este un conectiv specializat pentru o singură valoare circumstanţială (exprimă modalitatea, instrumentul, concesia, condiţia, asocierea, cantitatea[15]), s-a propus un criteriu de distingere a valorii modale de cea concesivă: transformarea raportului de subordonare întrunul de coordonare copulativă.[16] (a se vedea supra)

În clasa a VIII-a, după studiul tuturor circumstanțialelor și al subordonatelor corespunzătoare, profesorul ar putea formula un exercițiu prin care să introducă structuri diferite cu prepoziția *fără* (tocmai pentru a sugera paleta vastă de sensuri pe care o acoperă) ori să ceară elevilor contrageri infinitivale ale diverselor propoziții introduse prin *fără să*:

[13] Vezi Dumitru Irimia, *Gramatica limbii române*, p. 309.
[14] Vezi Finuța Asan, Laura Vasiliu, *Unele aspecte ale sintaxei infinitivului în limba română*, p. 109 și Ion Diaconescu, *op. cit.*, p. 190.
[15] Pentru inventarul valorilor lui *fără* și exemplificarea lor, vezi Ionuț Pomian, *op. cit.*, p. 156 și următoarele.
[16] Vezi GALR, II, 2005, p. 504.

a) *Învață pentru examen, dar* ***fără tragere de inimă****.*, *A acționat* ***fără*** *nicio* ***remușcare****.* (mod); *Se descurcă* ***fără ajutorul*** *tău.*, *Face socoteli* ***fără calculator****.* (instrument)[17]; *Ai venit la petrecere* ***fără*** *vreo* ***invitație****.*, *A reușit în viață* ***fără*** *mari* ***eforturi****.* (concesie); ***Fără un tratament*** *adecvat, nu te-ai fi vindecat.* (condiție);

b) *Copilul se uita îndelung la mine,* ***fără să-și ridice*** *privirea din pământ.* (CM → ***fără a-și ridica***); ***Fără să fi făcut*** *mari eforturi, ai câștigat concursul.* (CV → ***fără a fi făcut***); *Nu vei avea succes în viață* ***fără să muncești*** *asiduu.* (CDȚ → ***fără a munci***)

O altă problemă legată de infinitiv ține de raportul acestuia cu timpul și diateza. Nu de puține ori elevii întâmpină dificultăți în a le recunoaște, mai ales că există fenomenul omonimiei morfologice între infinitivul prezent pasiv și infinitivul perfect activ. Aceasta se poate rezolva deja în clasa a VIIa, după studiul diatezei, dezambiguizator fiind iarăși contextul: ajută expansiunea infinitivului în conjunctiv (dacă este forma de perfect, în structura activă participiul e invariabil, la fel și auxiliarul *a fi*; dacă e cea de prezent, în structura pasivă participiul e variabil, acordat în gen și număr, iar auxiliarul rămâne invariabil): infinitiv perfect activ: *Nu-mi amintesc* ***a fi rostit*** *așa ceva. = Nu-mi amintesc* ***să fi rostit*** *așa ceva.*; infinitiv prezent pasiv: *Discursul se cuvine* ***a fi rostit*** *în picioare., Rugăciunile e bine* ***a fi rostite*** *în liniște. = Discursul se cuvine* ***să fie rostit*** *în picioare/ Rugăciunile e bine* ***să fie rostite*** *în liniște.* (cineva să îl/ le rostească/ președintele să-l rostească în picioare/ credincioșii să le rostească în liniște).

Gerunziul nu ridică, în general, probleme de însușire și înțelegere, cu atât mai mult cu cât informațiile din manualele de clasa a VI-a și a VII-a sunt mai puține comparativ cu cele despre infinitiv, participiu și supin. La clasa a VII-a nici nu se specifică existența categoriei diatezei (apare un singur paragraf care descrie acest mod[18]: *gerunziul exprimă acțiuni în desfășurare; se formează cu sufixele* ***-ând*** (văzând) *și* ***-ind*** (citind); *forma negativă se obține cu prefixul* ***ne-***). Credem că trebuie introdusă, cel puțin la clasa a VII-a, opoziția de diateză întrucât structura *a fi* + participiu este generatoare de confuzii: ***Deschizând*** *ușa, se va face curent.* (diateza activă), *Subiectul* ***fiind deschis*** *dezbaterii, vă rog să vă pronunțați asupra lui.* (diateza pasivă, dar nu predicat verbal), ***Fiind deschis*** *oricărei provocări, tata a plecat în*

[17] Circumstanțialul instrumental nu face parte din programa școlară, dar, pentru a întregi sensurile prepoziției *fără*, credem că se poate exemplifica și explica elevilor.
[18] Vezi manualul Editurii Humanitas, p. 59.

Tibet. (verb copulativ + nume predicativ, adjectiv participial în nominativ, dar nu predicat nominal, ci un circumstanțial de cauză cu structură complexă).

Încă o dată, funcția modală este vag sugerată (exact ca la infinitiv), iar unele exemple utilizate nu sunt neapărat clare. A se vedea, din manualul de clasa a VI-a citat, la p. 62, un context în care elevilor li se cere să identifice funcțiile sintactice ale verbelor: *Adierile ușoare de vânt intrau,* ***rătăcind*** *ca răsuflările umbrelor celor duși.* (M. Sadoveanu, *Neamul Șoimăreștilor*). Bănuim că, din funcțiile ilustrate (atribut, circumstanțial de mod și de timp), exemplul dat ar reprezenta o funcție modală, cu toate că gerunziul nu pare a fi compatibil cu verbul la mod personal (să descrie o caracteristică a acțiunii: *Adierile intrau* ***rătăcind****.* (= prin rătăcire?)), deși el permite expansiunea întro propoziție principală coordonată copulativ[19]: *Adierile intrau şi rătăceau ca răsuflările umbrelor celor duşi*[20]. Un asemenea enunț ar trebui înlăturat pentru că e ambiguu. Exemple cu gerunziu modal: *Exercițiul se rezolvă* ***aplicând*** *regula dată.* (prin aplicarea regulii), *Adesea vorbește* ***urlând****.* (cu urlete, prin urlete), *Profesorul ne explică multe lucruri* ***apelând*** *şi la cultura noastră generală.* (prin apelul la…). Un alt indiciu al funcției modale pentru gerunziu ar putea fi apariția unui adverb de mod de tipul *parcă* în același enunț, forma nepersonală fiind rezultatul contragerii unei circumstanțiale de mod comparativ-condiționale: *Merge parcă* ***tăind*** *aerul cu mâinile.* (*Merge* ***de parcă taie*** *aerul cu mâinile.*), *Tu treceai pe sub platani,/ parcă* ***dând la o parte*** *cu mâna/ fâşiile strălucitoare pe care luna/ le strecura printre frunze, până jos.* (Nichita Stănescu)[21] (*Tu treceai* ***de parcă dădeai la o parte*** *cu mâna fâșiile strălucitoare…*).

În privința altor funcții circumstanțiale posibil exprimabile gerunzial, considerăm că manualul de clasa a VIII-a ar fi putut adăuga cel puțin patru: finală, condițională, concesivă și consecutivă, măcar în exerciții de transformare (contragere și expansiune), dacă ultimele trei nu sunt tratate decât în realizările propoziționale: finală: *Şi-a răscolit toată casa* ***căutând*** *nişte chei pierdute.* (ca să caute); condițională: ***Dăruind****, vei dobândi.* (dacă / în caz că dăruiești); concesivă: *Chiar/ şi* ***pregătindu-se*** *temeinic, (totuşi) a ratat examenul.* (chiar dacă/ deși s-a

[19] A se vedea *supra* explicațiile date la funcția modală pentru infinitiv, pe care le considerăm valabile și aplicabile modului gerunziu în aceeași măsură.
[20] Acestui gerunziu îi conferim funcția de (element) predicativ suplimentar (poziție sintactică nestudiată la nivel gimnazial), și nu de circumstanțial modal, în ciuda echivalenței cu un raport de coordonare copulativ, uneori lămuritor pentru distingerea valorilor circumstanțiale. Vezi și nota 18 din prezenta lucrare.
[21] Exemplul este preluat din Alina-Paula Nemțuț, *op. cit.*, p. 177.

pregătit); consecutivă[22]: *A plouat torențial* ***inundându-se*** *aproape tot orașul.* (încât s-a inundat).

Participiul este prima dată introdus la clasa a V-a spre a fi recunoscut ca mod nepersonal, apoi studiat în clasa a VI-a, reluat în clasa a VII-a și prea puțin exemplificat la realizarea funcțiilor sintactice în clasa a VIII-a. Din cele observate, toate definițiile acestui mod subliniază ideea de acțiune suferită (deci se accentuează participiul pasiv) și mai puțin pe cea de însușire, calitate, caracteristică a unei persoane ori a unui obiect (participiu cu sens activ, fără nicio legătură cu vreo acțiune suferită, și cu posibile sinonime adjective calificative): *modul la care verbul denumește acțiunea suferită sau îndeplinită de un obiect*[23] sau *exprimă acțiuni terminate și suferite de o ființă sau de un lucru*[24]. Totuși, manualele ilustrează, odată cu introducerea valorilor sale gramaticale, și participii cu sens activ, însă prea puține: *Avea o voce* ***liniștită***. (atribut), *Vocea lui era* ***liniștită***.[25] (nume predicativ), verbul de proveniență fiind unul intranzitiv, *a se liniști*.

Considerăm că manualele ar putea completa informațiile despre participiu cu mai multe exemple în care să apară nu doar forme pasive, ci mai ales active. Ori să se prezinte aceleiași participii în ipostaze morfologice și semantice diferite. Acest lucru este posibil deja la clasa a VII-a, când elevii învață și categoria diatezei, discută despre tranzitivitate, predicatul verbal pasiv și complementul de agent, după ce au fost menționate aspecte referitoare la conversiunea participiului. Se poate propune un exercițiu de disociere și motivare semantico-gramaticală a participiilor prin sesizarea diferențelor de sens existente,

---

[22] În manualul de clasa a VII-a (Editura Humanitas, p. 59), unde modurile nepersonale sunt reactualizate foarte succint, unul dintre exercițiile sugerate (nr. 2) impune analiza gramaticală a verbelor, cu precizarea funcției lor sintactice. Întrunul din texte, gerunziul ocurent corespunde tocmai valorii consecutive, lucru verificabil prin expansiune: *Textul literar este de nemodificat, dar prin lectură are capacitatea de a evidenția legături neobservate la început. Rolul cititorului este de a imagina,* ***umplând*** *spațiile goale ale ficțiunii, de a căuta drumul spre finalul poveștii, care nu poate exista fără întâmplări legate într-o construcție mai amplă*. (Rolul cititorului este de a imagina (în așa fel/ într-un asemenea fel), încât să umple spațiile goale ale ficțiunii…). Nedumerirea noastră se referă la funcția sintactică atribuită de elevi (și chiar de profesor) la clasă, având în vedere că gerunziului îi sunt date numai trei (atribut, circumstanțial de mod și de timp). Acesta nu reprezintă sub nicio formă un circumstanțial de mod! Nu putem folosi proba sinonimizării cu un derivat postverbal (*Rolul cititorului este de a imagina* ***prin umplerea*** *spațiilor goale ale ficțiunii.*), gerunziul neavând niciun sens modal încorporat, el exprimând consecința, rezultatul, efectul imaginației cititorului, acela de a umple spațiile ficțiunii (deci sens consecutiv!). Un alt argument în defavoarea funcției modale este și punctuația gerunziului, acesta fiind izolat de restul enunțului, virgula justificând existența unui circumstanțial consecutiv. Pentru detalii despre circumstanțialul de mod și cel consecutiv exprimate prin gerunziu, vezi și Alina-Paula Nemțuț, *op. cit.*, p. 151–154 și p. 186–187.

[23] Vezi manualul EDP, clasa a VI-a, p. 64.

[24] Vezi manualul Humanitas, clasa a VII-a, p. 59.

[25] Vezi manualul EDP, clasa a VI-a, p. 65, unde se subliniază că participiul determină un substantiv și *arată o* ***însușire*** (s.n.) a acestuia, având valoare adjectivală.

dar și prin interpretarea gramaticală diferită a acestora (primul este un participiu adjectival pasiv, urmat sau nu de un complement de agent, al doilea este un participiu adjectival activ exprimând o calitate, o stare a subiectului): *mare* ***agitată*** *(de furtună) – băiat* ***agitat*** „neliniştit”, *foc* ***aprins*** *de vânt – bărbat* ***aprins*** „enervat, iritat”, *secret* ***ascuns*** *bine – om* ***ascuns*** „suspect, întunecat, plin de secrete”, *pâine* ***coaptă*** *în cuptor – cireașă* ***coaptă*** „pârguită, rumenă”, *sticlă* ***crăpată*** *cu pumnul – pahar* ***crăpat*** „fisurat”, *parteneri* ***implicați*** *de alţii în afaceri murdare – oameni* ***implicați*** *trup și suflet în viața publică* „dedicați”, *tineri* ***căsătoriți*** *de însuși episcopul ortodox – tineri* ***căsătoriți*** *de un an* „aflați într-un angajament matrimonial”, *om* ***lovit*** *pe stradă – picior* ***lovit*** „accidentat, rănit”, *întâlnire* ***organizată*** *rapid – femeie* ***organizată*** *în treburi* „ordonată”, *oraş* ***prefăcut*** *în scrum (de incendiu) – om* ***prefăcut*** „ascuns, plin de secrete” etc. Deși asemenea fapte lingvistice nu se discută în manuale, ele pot fi supuse atenției elevilor spre a-i face să înțeleagă că, de multe ori, este important să țină cont nu doar de aspectul pur formal, ci și de semantica părților de vorbire abordate.

Un alt argument în favoarea introducerii acestei distincții la participiu ține și de frecventele confuzii generate de structura în care se asociază verbului *a fi* (predicat nominal sau predicat verbal pasiv?). Construcțiile cu participii active reprezintă predicate nominale, în timp ce participiile pasive alcătuiesc predicate verbale. Trebuie urmărite aspecte ce țin de: originea verbului (in)tranzitiv, sensul acestuia, posibilitatea găsirii unor sinonime adjectivale pentru participii, schimbările de sens ale participiilor (pasiv – accent pus pe acțiune; activ – accent pus pe stare, calitate): *Mihai și Ioana* ***sunt căsătoriți/ logodiți*** *de un an.* (< *a se căsători, a se logodi* = verb intranzitiv → predicat nominal), *Mihai și Ioana* ***sunt căsătoriți/ logodiți*** *de un preot mai în vârstă.* (< *a căsători, a logodi pe cineva* = verb tranzitiv → predicat verbal); *Buzele mi-****erau crăpate****, îmi simțeam gura arsă.* (< *a se crăpa* = a fi uscat, deshidratat, verb intranzitiv → predicat nominal), *Buzele mi-****erau crăpate*** *mereu de vântul aspru.* (< *a crăpa ceva* = verb tranzitiv → predicat verbal); *Fetele voastre* ***sunt*** *cam* ***împrăștiate****.* (< *a se împrăștia* = a fi dezordonat, dezorganizat, haotic, verb intranzitiv → predicat nominal), *Merele* ***sunt împrăștiate*** *pe jos pentru a se usca.* (< *a împrăștia ceva* = a distribui pe o suprafață, a pune, a aranja, verb tranzitiv → predicat verbal); *Profesoarele* ***sunt*** *toate (foarte)* ***citite****, n-avem ce le reproșa.* (< *a citi ceva* = verb tranzitiv al cărui participiu își schimbă sensul – *a fi citit* = a fi cult(ivat), educat → predicat nominal), *Cărțile* ***vor fi*** *toate* ***citite*** *până la examen (de studenți, cu atenție).* (< *a citi ceva* = verb tranzitiv → predicat verbal); *Ca om, tata* ***e deschis*** *oricărei provocări sau încercări.* (< *a se deschide față de ceva/*

în fața cuiva = a fi receptiv la, a răspunde la, verb intranzitiv → predicat nominal), *Geamul* ***e deschis*** *prea des pentru asemenea temperaturi ca acum.* (*a deschide ceva* = verb tranzitiv → predicat verbal) etc.

În privința funcțiilor sintactice ale verbelor la participiu, multe dintre ele nu se regăsesc în descrierea manualului de clasa a VIII-a, cu toate că elevilor nu le-ar fi greu să înțeleagă asemenea structuri, mai ales că se pot folosi de expansiune pentru depistarea funcției. Ele sunt frecvente atât în limba scrisă, cât și în cea vorbită. Construcțiile participiale mai ridică și probleme ortografice, așa încât ar putea fi măcar amintite dacă nu se insistă, totuși, asupra lor. Lipsește exemplificarea participiului la următoarele poziții sintactice:

- subiect (exprimat prin participii verbale pasive: *Trebuie* ***cântărite*** *argumentele.*, *Merită* ***văzut*** *și filmul, nu doar* ***citită*** *cartea.*, *Se cuvine* ***restituit*** *împrumutul.*[26]), corespunzând unei subiective cu predicatul verbal pasiv la modul conjunctiv (substantivele postpuse participiilor sunt subiectele acestora, indiferent că ele pot fi și antepuse în fața întregului grup verbal: *Argumentele trebuie* ***cântărite.***, *Și filmul merită* ***văzut****, nu doar cartea* (merită) ***citită.***, *Împrumutul se cuvine* ***restituit.***); construcțiile cu verbe impersonale sunt destul de frecvent întâlnite (mai ales cele cu *a trebui* și *a merita*);

- complement indirect, fiind precizată numai realizarea prin adjectiv calificativ propriu-zis (***Din supărat*** *cum a fost a devenit un mânios.*);

- circumstanțial de timp, realizat prin participii verbale active (provenite de la verbe intranzitive de mișcare) și rezultat al contragerii unei subordonate temporale (***Plecat*** *în străinătate, a cunoscut prosperitatea..* = ***Când a plecat/ după ce a plecat*** *în străinătate, a cunoscut…*, ***Ajuns*** *la destinație, se opri să-și tragă sufletul.* = ***Când a ajuns*** *la destinație, se opri…*);

- circumstanțial de mod, realizat prin adverbe de mod provenite din participii prin schimbarea valorii gramaticale/ conversiune (*Vorbește-mi întotdeauna* ***deschis/ răspicat.***, *Merge tot* ***poticnit/ împiedicat.***, *Apele curg* ***liniștit.***, *Copiii dormeau* ***liniștit.***);

[26] Exemple precum *Trebuie* ***mers*** *mai des la doctor.*, *Trebuie* ***ajuns*** *la poștă.*, *Trebuie* ***venit*** *mai din timp la serviciu.*, conțin forme participiale (active) ale unor verbe intranzitive (de mișcare), explicabile prin contragerea unor subiective cu predicatul fie la diateza reflexivă, fie la diateza activă (*Trebuie* ***să se meargă*** *mai des la doctor/* ***să se ajungă*** *la poștă/* ***să se vină*** *mai din timp la serviciu.*, *Trebuie* ***să mergem/ să ajungem/ să venim****…*). Totuși, în literatura de specialitate, asemenea „participii" sunt, de fapt, niște supine. Vezi Alina-Paula Nemțuț, *op. cit.*, p. 251, 252 și 255.

- circumstanțial de cauză, realizat prin participii verbale pasive, „resturi" (reduceri[27] sau contrageri) ale unor subordonate cauzale cu predicatul la diateza pasivă ori activă (***Bătută,*** *fetița nu s-a mai dus la școală. =* ***Pentru că a fost bătută****, nu s-a mai dus…,* ***Ajuns*** *om înstărit, Ion a plecat în multe vacanțe. =* ***Fiindcă a ajuns om înstărit****…*); manualul citează numai construcția prepozițională cu *de*, ce-i drept, la fel de răspândită ca prima citată de noi (*I-a venit rău* ***de nemâncat.***[28]*, Sacii au plesnit* ***de încărcați.***[29]); participiul cu sens cauzal ocurent în grupul prepozițional este bine reprezentat în limbă: ***De supărată*** *nu-ți vorbesc deloc., Nu am acordat atenție problemei* ***de zăpăcit*** *ce am fost.,* ***De smintit*** *cum e, a putut comite un asemenea gest.*;

- circumstanțial condițional, neilustrat deloc în manual decât la nivel de subordonată (tot rezultat al unei reduceri de propoziție), realizabil atât prin participii pasive, cât și prin participii active: ***Examinată*** *atent, problema s-ar rezolva rapid.* (***Dacă/ în caz că ar fi fost examinată****…*), ***Îmbrăcată*** *elegant, ai fi atras atenția.* (***Dacă ai fi fost îmbrăcată****…*).

Supinul, fiind apropiat de participiu, este adesea confundat cu acesta, de aceea, în predarea lui, trebuie prezentate cât mai multe structuri cu prepoziții diferite (*de*, *de la*, *din*, *după*, *în*, *la*, *pe*, *pe la*, *pentru*)[30] sau chiar locuțiuni prepoziționale (*înainte de*), mai multe decât citează manualele. În acest sens, pot fi selectate exemple reprezentative din opera lui Ion Creangă (dar nu numai), pe baza cărora să se formuleze câteva exerciții.

Analizând manualul de clasa a VI-a, am sesizat unele inadvertențe sintactice. Elevilor li se spune că supinul este circumstanțial de loc atunci când se construiește cu prepoziția *la*: *A plecat* ***la cules*** *de mușețel*[31]. Soluția dată nu este una corectă (trebuie exclusă de la bun

---

[27] Prin *reducere* înțelegem transformarea sintactică ce presupune omiterea conectivului subordonator și suprimarea verbului *a fi* copulativ, predicativ sau auxiliar pasiv. Vezi, pentru mai multe detalii și exemplificări, D.D. Drașoveanu, *op. cit.*, p. 256 și următoarele.

[28] Vezi manualul Humanitas pentru clasa a VIII-a, p. 200.

[29] Exemplul este preluat din manualul Humanitas pentru clasa a VII-a, p. 213.

[30] Cele mai multe funcții sintactice ale verbelor la moduri nepersonale sunt ilustrate prin supin, fiind introduse doar prin câteva prepoziții. Contextele ar putea fi îmbogățite (atribut: *Avem cărți* ***de colorat****, dar și* ***pentru citit****.*; nume predicativ: *Suferința lui e* ***de neimaginat****.*; complement direct: *A terminat* ***de scris*** *tema., Nu conține* ***de făcut*** *observații., Dă-mi* ***de băut****.*; complement indirect: *S-a săturat* ***de făcut*** *sacrificii., Se pune* ***pe adunat*** *dovezi., Oprește* ***de vorbit*** *prostii., Gândește-te* ***la schimbat*** *tura.*; circumstanțial de loc: *Se întoarce cu vitele* ***de la păscut****.*; circumstanțial de timp: *Drumul pare mai scurt* ***la întors*** *acasă.,* ***Înainte de cules*** *via, pregătim teascul.*; circumstanțial de mod: *Lucrurile nu se rezolvă* ***din mers****., Omul necăjit se cunoaște* ***pe păsit.*** (supine devenite substantive); circumstanțial de cauză: *Fata, care știa că* ***de făcut*** *treabă nu mai cade coada nimănui, își suflecă mânicile.*, […] *aveam grozavă ciudă pe dânsa; nu numaidecât* ***pentru pupat****, cum zicea mama, ci pentru că mă scula în toate zilele cu noaptea-n cap...* (Ion Creangă); circumstanțial de scop: [...] *l-am văzut umblând prin târg, cu cotul subsuoară,* ***după cumpărat*** *sumani, cum îi e negustoria, şi trebuie să fie pe-aici undeva, ori în vro dugheană,* ***la băut*** *adălmaşul.* (Ion Creangă).

[31] Elena Mazilu-Ionescu, Valentina Jercea, *op. cit.*, p. 68.

început orice altă funcție circumstanțială, ea neregăsindu-se în manual). Funcția corespunde, în realitate, unui circumstanțial de scop. Supinul exprimă finalitatea acțiunii, nicidecum locul ei: *A plecat **ca să culeagă** mușețel.* Nu este indicat locul acțiunii, dar asta nu înseamnă că el nu există, vorbitorul putând insera o sintagmă prepozițională cu sens local: *A plecat **pe câmp/ în grădină** la cules de mușețel.* Probabil că apariția unui circumstanțial de loc realizat prin aceeași prepoziție ca supinul ar fi redundantă: *A plecat **la câmp** la cules de mușețel.*, deși propoziția este gramatical corectă.

Circumstanțialul de loc exprimat prin supin este construit cu prepozițiile compuse *de la* și *pe la*, fiind un tipar sintactic realizat prin metonimie[32], alături de circumstanțialul de timp: *Pînăn seară, am şi colindat mai tot satul, ba şi **pe la scăldat** am tras o raită...* (Amintiri din copilărie), *Dar împăratul, când a venit în astă-sară **de la vînat** şi când i s-a adus laptele, a zis* [...] (Povestea porcului), [...] *după cum vezi, căruţa acum am adus-o **de la încălţat**...* (Moș Nechifor Coțcariul), *Când vine sara **de la păscut**, fugim de el care încotro apucăm* [...].(Pâcală). Circumstanțialul de scop apare cu prepozițiile *de*, *după*, *în* și *la*: *Hai, dă răspuns cucoanei, ori aşa, ori aşa, că n-are vreme **de stat** la vorbă cu noi.* (Povestea unui om leneș), *Cât îi mic prinde muşte cu ceaslovul şi toată ziulica bate prundurile **după scăldat**., Se ducea cu tată-său în munte, **la făcut** ferestrea.* (Amintiri din copilărie), *Plecase **în pețit** fără să-și ia și rudele apropiate.* Considerăm că această funcție sintactică n-ar fi fost greu de recunoscut la nivelul clasei a VII-a măcar, unde exemplificarea ar putea fi diversificată.

Un alt aspect omis de manuale ține de conversiunea supinului în substantiv, dar și faptul că există un supin verbal și unul nominal. Dacă ultimul pare de neglijat, primul ar trebui discutat, mai ales că există dese confuzii între nominalizarea participiului și a supinului. Deși aparțin clasei numelor verbale, cele două se încadrează semantic și gramatical diferit: supinul substantivizat denumeşte activitatea (substantiv abstract), iar participiul desemnează persoana sau obiectul care face/ suferă o acţiune (substantiv concret). Supinul e un singularia tantum neutru: ***Alesul** orezului bob cu bob mă plictisește.*, ***Lovitul** mingii de zid mă deranjează.*, participiul variază după gen și număr: ***Alesul/ aleasa** inimii mele e un om bun.*, ***Aleşii** poporului mint neîncetat.*, ***Lovitul** de soartă sunt eu.* etc.

[32] Vezi Iorgu Iordan, Vladimir Robu, *Limba română contemporană*, p. 671. Ca figură de stil, *metonimia* presupune inversiunea voluntară a categoriilor logice ale întregului prin parte, ale părţii prin întreg, ale efectului prin cauză, ale abstractului prin concret, ale posesorului prin lucrul posedat etc. Vezi DEX, p. 626.

În concluzie, trebuie subliniat că manualele de gimnaziu omit ori nu prezintă corespunzător anumite aspecte lexico-gramaticale despre modurile (formele) nepersonale și că, uneori, exemplele selectate nu sunt cele mai potrivite, fie prin ambiguitatea lor, fie prin interpretarea greșită ce li se dă. N-ar strica o revizuire a programei de limbă română și completarea ei cu informații corecte, pertinente, dublate de o diversificare a exercițiilor și revizuirea textelor alese pentru aplicații.

Bibliografie

Dicționar explicativ al limbii române [DEX], 1998, București, Editura Univers Enciclopedic.

Gramatica limbii române [GALR], 2005, vol. I *Cuvântul*, vol. II *Enunțul*, București, Editura Academiei Române.

Asan, Finuța, Vasiliu, Laura, 1956, *Unele aspecte ale sintaxei infinitivului în limba română*, în SG [Studii de gramatică], I, p. 97–113.

Creangă, Ion, 2009, *Amintiri din copilărie*, Bucureşti, Curtea Veche Publishing.

Crișan, Alexandru, Dobra, Sofia, Sâmihăian, Florentina, 2013, *Limba română. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Humanitas Educațional.

Crișan, Alexandru, Dobra, Sofia, Sâmihăian, Florentina, 2003, *Limba română. Manual pentru clasa a VIII-a*, București, Humanitas Educațional.

Diaconescu, Ion, 1977, *Infinitivul în limba română*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Drașoveanu, D.D., 1997, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Cluj-Napoca, Editura Clusium.

Iordan, Iorgu, 1943, *Limba română actuală. O gramatică a „greşelilor”*, Iaşi, Institutul de arte grafice A.A. Ţerek.

Iordan, Iorgu, Robu, Vladimir, 1978, *Limba română contemporană*, București, Editura Didactică şi Pedagogică.

Irimia, Dumitru, 1997, *Morfo-sintaxa verbului românesc*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru I. Cuza”.

Irimia, Dumitru, 2008, *Gramatica limbii române*, Iași, Editura Polirom.

Mazilu-Ionescu, Elena, Jercea, Valentina, 2015, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Nemțuț, Alina-Paula, 2011, *Modurile nepersonale ale verbului în limba română contemporană*, Editura Universității din Oradea.

Pomian, Ionuț, 2008, *Construcţii complexe în sintaxa limbii române*, Piteşti, Paralela 45.